Neue pädagogische Beiträge

von

Wilhelm Münch.

Inhalt:

1. An der Schwelle des Lehramts. (Seminarvorträge.)
2. Soll und Haben der höheren Schulen.
3. Nachlese.

Berlin 1893.
R. Gaertners Verlagsbuchhandlung
Hermann Heyfelder.
SW. Schönebergerstraße 26.

Die zunächst hier vereinigten beiden Aufsätze sind unabhängig von einander entstanden; sie ergänzen sich nicht wie Teile eines natürlichen Ganzen; sie nehmen sogar so wenig Rücksicht auf einander, daß etliche Stellen des einen fast nur wiederholen, was im andern schon abgehandelt ist.

Aber man wird das entschuldigen und beide dennoch zusammen dulden können. *Aus dem Leben der höheren Schulen*, so könnte der gemeinsame Titel lauten, und *für* das Leben dieser Schulen möchten sie sich nützlich erweisen — ebenso wie die „*Nachlese*“ von Gedanken in aphoristischer Gestalt, die ich mit in den Kauf zu nehmen bitte.

An der Schwelle des Lehramts.

(Seminarvorträge.)

An der Schwelle des Lehramts.

Den jungen Theologen liest man auf Hochschulen wohl auch ein Kolleg über „Pastoraltheologie“. Es wird ihnen der Weg durchs Amt beleuchtet, ehe sie ihn beschreiten. Nicht bloß, damit sie von seinen Windungen und Hemmnissen, von abschüssigen und schlüpfrigen, dornigen oder auch blumigen Stellen schon zum voraus etwas wissen, sondern auch, damit sie womöglich von dem Lichte etwas in ihrem Innern behalten und in diesem reinen Lichte den Weg auch dann noch sehen, wenn die Wanderung selbst zu Zeiten dämmerig und öde dahingeht.

Man könnte ähnliche planvolle Wegweisung auch für andere Berufsarten denken. Der Arzt hat so viel Kunst der Menschenbehandlung nötig, mit dem Technischen durchdringt sich allenthalben das Psychologische, es tauchen ethische Aufgaben auf, es kommen sittlich-kritische Augenblicke, und noch manche sonstige Schwierigkeiten bietet die wirkliche Berufsübung. Thatsächlich werden die Weisungen dort mehr an zufällige Anlässe angeknüpft und über ein allgemeineres Lerngebiet mitverteilt. Auch für Juristen wäre wertvolle Belehrung über die menschlichen Aufgaben der Amtsführung denkbar und vielleicht nicht verächtlich. Wie steht es bei den Philologen?

Für sie, für die künftigen Lehrer der höheren Schulen, ist ja wohl durch die „Pädagogik“ dasjenige ausdrücklich und planvoll geleistet, was der obenerwähnten Wegweisung bei den Theologen entspricht? Es fragt sich, ob die Pädagogik nicht zu vor-

nehm einhergeht, ob sie den Charakter strenger Wissenschaft und die Form des Systems soweit preisgeben, ob sie so „descriptiv“ werden will. Und zudem: auch die ganze pädagogische Kunstlehre berührt ja nicht alle Seiten der wirklichen Amtsführung; es ist das ihre Sache gar nicht. Und darum schien mir, daß eine kleine Reihe von Ratschlägen in dem gedachten Sinne den angehenden Lehrern von Wert sein könne, und ich habe dieselben, wie die eigene Erfahrung sie mir eingab, aufgezeichnet.

Eins freilich könnte mich dabei schrecken. Nicht etwa, daß ich nicht hinlänglich Eigenartiges vorzubringen haben möchte. Aber wird nicht ohnehin schon viel zu viel gemahnt und gepredigt? Versucht man nicht allerwärts, den Idealismus, dessen der Beruf ja nun einmal bedarf, durch eine künstliche Gewissensschärfung, durch übernatürliche Gesichtspunkte, durch möglichste Feierlichkeit der Forderungen zu sichern? Und an die Wirksamkeit dieser Mittel raubt uns die zunehmende Lebenserfahrung den Glauben. Deshalb gilt es denn, ruhig zu schildern und maßvoll zu fordern, Pflicht und Menschenkraft abzuwägen, die Dinge im schlichten Tageslicht zu zeigen und nicht durch eine künstliche krasse Beleuchtung schwarze Schatten neben blendende Helle treten zu lassen.

Ich gebe hier aber nicht den Wortlaut meiner Vorträge wieder, sondern nur die Gedankenreihe; nicht die Belege, die Beispiele, die Anwendungen, die Apostrophen — die mag der Leser selbst sich suchen, für sich entnehmen. Und ich bitte um das Recht, unvollständig sein zu dürfen.

* *
*

Wer ein Lehramt verwaltet, ist damit „Beamter“. Er ist aber auch — sonst würde er nicht lehren können — in einem gewissen Maße Gelehrter. Und noch ein Drittes, Besonderes muß er sein, was seinem Beruf erst rechten Wert und Weihe giebt: Erzieher zu sein, fordert wieder ganz eigene, persönliche Kräfte. Daß die öffentliche Schätzung dieser drei Seiten die

richtige sei, daß sie ihrem wahren Verhältnisse gerecht werde, davon ist's weit entfernt. Aber auch die Mehrzahl der Lehrer selbst empfindet offenbar anders als zu wünschen wäre. Vielleicht bringt die Zukunft, was die Gegenwart noch nicht zeigt und die Vergangenheit nicht enthalten hat.

Für jetzt sieht die Öffentlichkeit in den Lehrern der höheren Schulen Gelehrte, vielleicht Gelehrte zweiten Ranges, aber doch Gelehrte; diesen Namen erteilt sie unschwer, denn den Begriff faßt sie nicht eng. Des Beamtencharakters gedenkt sie erst dann, wenn sie daran erinnert wird. Im Bewußtsein der Lehrer selbst aber hat in dem Maße, wie es immer schwerer wurde, mit den eigentlichen Vertretern der Wissenschaft einigermaßen auf gleicher Höhe zu bleiben, und auch unter dem Einfluß anderer Verhältnisse gerade der Beamtencharakter die erste Stelle gewonnen. Es sind nur ältere und stillere, die noch Büchermenschen sein wollen und nichts anderes. Es ist wohl der Mühe wert, sich über die drei Naturen in der Person des Lehrers klar zu werden, und das Folgende soll dazu beitragen.

Meist ist doch wohl auch heute das Bild des Gelehrten dasjenige, welches zunächst vor der Seele des jungen Mannes steht, der Philologie studiert. Man blickt da noch nicht scharf in die weiteren Fernen des Lebens, man denkt an die Jahre des Studiums, freut sich des zu sammelnden Wissens, der vollen, breiten, tiefen, über die Menge so hoch erhebenden Kenntnisse. Man gewinnt den Stolz der Gründlichkeit und der unfehlbaren Geistesschulung, Ignoranz wird der tödlichste Vorwurf, Oberflächlichkeit der verächtlichste Begriff. Soweit man an den Lehrerberuf denkt, ist es zumeist das Katheder, das dem Blicke vorschwebt, der überlegene Sitz in der Klasse (einer Oberklasse natürlich) und die überlegene Weisheit, die man von da erfließen läßt. Und wer in fünfjährigem Studium unter Leitung der Wissensmeister zur reifen Jüngerschaft emporwuchs, bei dem steht es fest, daß er nicht wieder sinken will, daß er sich auf der Höhe halten, weiter schreiten, nicht dahinten bleiben wird,

auch wenn es einige Mühe kosten soll, unter dem Gepäck der Berufsarbeit den Geschwindmarsch der Wissenschaft mitzumachen. Das ist der Traum, ist der edle Vorsatz.

Bald zeigt sich, wie schwer die Verwirklichung wird. Die zusammenhängende freie Zeit gebricht, und der Sinn wird durch so viel anderes unmittelbar gefangen genommen. Aber doch halten manche lange fest an jenem Ideal, und vielleicht hegen sie, indem sie die Arbeit des Tages treulich thun, eine stille Hoffnung, eines Tages aus ihr erlöst zu werden, emporzusteigen zu den berufenen großen Trägern der Wissenschaft, ins akademische Lehramt geladen zu werden. Scheint doch die Anschauung ganz verbreitet, daß der Gymnasiallehrer nichts als ein so viel niedrigerer Grad des Hochschullehrers sei, sich zu diesem ungefähr verhalte wie der Unteroffizier zum Offizier, wie der Kleinhändler zum Großkaufmann und Fabrikanten, oder der Kapellmeister zum Komponisten. Und soweit meine bescheidene Belesenheit reicht, pflegt in Romanen dem jungen Gymnasiallehrer zum Schluß ein plötzlicher Ruf als Professor bescheert zu werden und damit erst die glückliche Lösung zu erfolgen. Offenbar doch, weil die Dichter oder die Leserinnen sich's nicht anders vorstellen mögen. Die Wirklichkeit bringt dergleichen sehr selten und ist darum noch lange nicht schlecht zu nennen. Wer das Gelehrten-Ideal nicht festzuhalten vermag, wem es allmählich in die Lüfte zerrinnt, der ist darum noch nicht von seinem besten Ich abgefallen. Er ist auch nicht bloß zu entschuldigen, er ist voll gerechtfertigt, wenn er *seine* Aufgabe löst, die nicht die des Gelehrten ist, aber auch nicht von ihr absteht wie die vorhin genannten Inferioren von den Superioren. Davon später weiteres.

Aber freilich, wirklich entfremdet darf das Gelehrtenbild unserm Wesen niemals werden. Was man nicht zu verwirklichen vermag, kann man doch vertreten. Man kann ein Prinzip in seinem Innersten tragen, ohne es voll auszuleben. In der Bibel steht vom allgemeinen Priestertum der Gläubigen, und

doch sind nicht alle Priester. Man kann das allgemeine Priestertum der Wissenschaft besitzen, und wir alle sollen es. Und worin wird das bestehen? Ist es nicht möglich, den fernen Bahnen und den verschlungenen Pfaden der nimmer rastenden Wissenschaft dauernd zu folgen, so braucht ihre Entwicklung uns doch niemals gleichgültig zu werden, wir brauchen an keinem ganz wichtigen Punkte zu beschämender Unkenntnis hinabzusinken, wir können den Ernst und die Strenge ihrer Arbeit hochhalten, können auf unsere bescheideneren Arbeiten jenen Ernst und jene Strenge verwenden, und auf allen Gebieten der Wissenschaft die Hingebung, den heiligen Eifer der Forschenden würdigen, wie es die Menge nicht kann, wir können durch gelegentlich erneuertes Trinken am Born der Wissenschaft unser geistiges Leben vor der Veroberflächlichung bewahren, unsere Gedanken vor dem Verschwemmtwerden durch Alltagsideen und Phrasen, und wir können auch wohl, wie zur Probe oder zur fortgesetzten Selbsterziehung, an irgend einem Punkte selbst forschend mitarbeiten. Und wenn wir unser eigenstes, natürliches Gebiet, die Pädagogik, in wissenschaftlichem Sinn erfassen, ihr unser ernstes Nachsinnen widmen und nicht bloß bequemes Geplauder, so können wir damit vor unserem akademischen Gewissen in Ehren bestehen. Soweit also soll jeder unter uns auch heute und in Zukunft den Charakter des „Gelehrten" tragen, nachdem die Zeiten vergangen sind, wo der Schulmann und der Hochschullehrer ungefähr auf gleicher Höhe wissenschaftlicher Erkenntnis standen.

Hier und da werden noch jetzt die höheren Schulen „gelehrte Schulen" genannt. Im allgemeinen aber ist man sich bewußt, für die Zöglinge dort nicht Gelehrsamkeit zu suchen, sondern „Bildung". Von Gelehrsamkeit wäre doch höchstens ein kleiner Ausschnitt zu erlangen, die Bildung aber, so scheint es, kann schon dort ein Ganzes werden. Einst gab es diesen Gegensatz nicht; der ältere Begriff hat den jüngeren aus sich heraus geboren und sich nun auf ein Sondergebiet zurückgezogen.

Beide sind nun getrennt; man kann nicht bloß gebildet sein, ohne gelehrt zu sein, sondern auch — denn das letztere ist nicht einfach der engere Begriff im Verhältnis zum weiteren — auch gelehrt, ohne gebildet zu sein. Zwar ist ja die volkstümliche Anschauung roh und falsch, als ob Gelehrsamkeit wesentlich Gedächtnisfüllung bedeute und etwa noch grübelndes Unterscheiden. Sie verlangt, sie übt und entwickelt Geisteskräfte der edelsten Art. Aber freilich, andere können ungepflegt bleiben, nicht die ganze Persönlichkeit wird in Anspruch genommen. Und das erwarten wir doch, wo wir von „Bildung" hören. Es ist außer allem Zweifel, daß unsere wirklichen Gelehrten zu den Höchstgebildeten zu gehören pflegen, und wo es etwa nicht der Fall ist, mögen großartige Leistungen auf dem besonderen Gebiete das zudecken, was sich sonst als Blöße darstellen würde. Aber es ist ebensosehr Thatsache, daß Viele über einem Stück Gelehrsamkeit die Verwirklichung der allgemeinen Bildungsaufgabe versäumen zu dürfen glauben. Und diese allgemeinere Bildungsaufgabe ist ja nicht erledigt mit irgend einem bestimmten frühen Zeitpunkt des Lebens. In Wirklichkeit wird leider schon die schöne, reiche Hochschulzeit nach dieser Seite hin meist garnicht recht ausgenutzt. Man mag über die Herrlichkeit unseres Universitätslebens und seiner Einrichtungen so viel deklamieren wie man will, dort gerade ist neben dem Gelehrtenziel das allgemeine Bildungsziel noch keineswegs ernstlich und allgemein aufgenommen; dem ersteren stehen wesentlich nur Lebensideale von einem ganz zufälligen und untergeordneten Charakter zur Seite.

Nun ist der Begriff des Gebildeten ja von recht ungleichem Inhalt oder Umfang, er ist in mehreren konzentrischen Kreisen ausgeprägt. Der hohlste enthält nur die Teilnahme an den Lebensformen der oberen Schicht, in Kleidung, Verkehr, Rede, auch an ihren Tagesinteressen und Anschauungsformen. Aber auch bei dem echtesten und inhaltvollsten kehren diese Züge wieder, nur in gebührender Veredelung oder in anderem gegen=

seitigem Verhältnis. Doch selbst das Äußerliche wird nicht ungestraft mißachtet. Und manches ist nicht so ganz äußerlich wie es scheint. Von Mitgliedern der eleganten Welt in Frankreich kann man Wendungen hören wie diese: quand on se respecte, — so trägt man z. B. in diesem Vierteljahr nicht mehr einen Überzieher von der Modefarbe des vorigen. Quand on se respecte! Ihnen ist sehr bange, sich selbst nicht mehr als Mitglieder der besten Gesellschaft einschätzen zu dürfen. Unsere deutschen Gymnasiallehrer, die sich sicher nicht lächerliche Stutzer zum Vorbild zu nehmen haben, könnten doch mitunter daran erinnert werden, daß das Halten auf Kleidung auch als ein Symptom der Selbstachtung gelten darf, und daß sichere Formen immerhin zur vollen Ausprägung der Persönlichkeit gehören. Gewiß aber sollten sie in einem besonderen Punkte sich so Vollkommenes zumuten, wie es nur irgendwo vertreten ist: in der Gestaltung ihrer Rede, nicht bloß nach der Seite der Buchgemäßheit, sondern auch nach der Seite der lautlichen Sorgfalt, so doch, daß das hölzerne Ideal des Pedantismus gemieden werde. Und auch das offene Interesse, die natürliche Empfänglichkeit des Geistes für die gesamten Erscheinungen der wirklichen, umgebenden, anständigen Welt sollte nicht fehlen, womit man der Gefahr einer falschen Art von Verinnerlichung, entfremdender Einseitigkeit und der schließlich doch daraus erwachsenden Verstimmung entgeht. Nicht bloß, daß dergleichen nicht glücklich macht; auch nicht bloß, daß es dem Stande nicht förderlich ist, dessen Hebung man doch so sehr ersehnt und erstrebt: es bedeutet auch einen Abzug an der Tauglichkeit für die Berufsaufgabe selbst. Denn die Erziehung der jungen Zöglinge kommt doch nicht am richtigsten so zustande, daß einige Lehrer Wissen oder Begriffsschulung vermitteln, andere Gesinnung bilden wollen, noch andere Formen und Manieren; kann nicht ein Erzieher wirklich das alles leisten, so sollte doch jeder Miterzieher in seiner Person nach allen diesen verschiedenen Seiten entwickelt erscheinen. Sicher gewinnt und übt derjenige

die beste Autorität aus, in dessen Person das vertreten ist, wozu der Jüngling oder Knabe selbst aufstrebt; wenn er solch ein Mann werden möchte wie der Lehrer ist, dann erst besitzt dieser volle innere Macht über ihn. Daß die Lehrer den Schülern so vielfach garnicht in diesem persönlich vorbildlichen Lichte erscheinen, ist — wenn es auch meist das Unwesentlichere ist, was vermißt wird — doch schuld an viel Wirkungslosigkeit ihres erzieherischen Thuns.

Eine der erfreulichsten Thatsachen ist, daß die Gymnasiallehrer immer zahlreicher werden, welche sich zu Vorbildern und Lehrern der körperlichen neben der geistigen Gymnastik ausgebildet haben; dieselben werden davon fürwahr nicht bloß den Gewinn erhöhter Verwendbarkeit und leichterer Beförderung haben, sondern auch den tieferen, daß sie voller sind, was sie sein sollen. Viel spröder verhält man sich noch gegen eine andere Neuaufgabe, die doch eine so freundliche Ergänzung des persönlichen Könnens bedeutet und wesentlich durch Zufall eine Zeit lang mißachtet worden ist: das Zeichnen. Oder vielmehr nicht mißachtet, sondern gewissermaßen zu sehr geachtet und darum zu fern erachtet, angesehen als die zufällige geniale Fähigkeit einzelner, als ein donum superadditum zur sonst abgeschlossenen persönlichen Ausbildung — ganz mit Unrecht und, wie gesagt, durch eine zufällige Entwicklung. So dürfte wohl auch die Zeit kommen, wo der Lehrer sich nicht mehr mit einer Mischung von Gelehrtenstolz und Verlegenheit für unfähig erklärt, behufs anschaulicher Erläuterung seines Gegenstandes ein wenig die Kreide oder den Bleistift zu handhaben. Schon fehlen ja die nicht ganz, die es vermögen und verwerten.

* * *

So viel denn über den Lehrer als Gelehrten, und über den Gelehrten als Gebildeten. Denn für die wichtigeren Gebiete bedarf es keiner Anempfehlung. Aber, wie von vornherein gesagt wurde, der Lehrer ist zugleich Träger eines

Amtes, ist **Beamter**. Ein Amt ist es ja schon oder kann es doch sein, gelehrtes Wissen zu sammeln und zu übermitteln. Aber dieses reine Forscher- und Lehramt ist nicht unser Amt. Schon richtiger wäre es, von Unterrichtsbeamten zu reden, weil der Begriff Unterricht die Beziehung zu Persönlichkeiten und die zweckvolle Arbeit an Persönlichkeiten mit andeutet. So wäre denn die doppelte Anforderung bezeichnet: allgemeine Beamtenkorrektheit, und stoffliche Korrektheit oder die Aufgabe, recht zu unterrichten. Und doch handelt es sich noch um mehr. Der wirkliche Charakter unserer höheren Lehranstalten und die Idee der von ihnen auszuübenden Thätigkeit legen es am nächsten, von den Lehrern als öffentlichen **Erziehungsbeamten** zu reden. Diese Bezeichnung ist nicht üblich, aber sie könnte es vielleicht einmal werden, und der thüringische Kleinstaat, in welchem der Titel „Educationsrath" Anwendung findet oder fand, bekundet damit vielleicht die feinste Ahnung von dem, was sein sollte. Ich glaube, daß als Erziehungsbeamter sich zu empfinden manche gute Norm für das Einzelne ergeben kann. Doch es soll hier nicht aus Begriffen abgeleitet, nicht ein System der Pflichten aufgestellt werden. Der Name deutet auf das Große. Im grunde ist es allemal ein großes Ding um die Verwaltung eines Amtes, wo sie ernst genommen wird. Es bedarf dazu nicht tönender Titel oder hoher Rangstellung. Denn die Größe liegt nicht in der Tragweite des amtlichen Thuns, sondern in der Hingabe der Persönlichkeit. Die Schwierigkeit aber ist nicht so sehr, die großen Ziele im Auge zu behalten, als an die kleinen Arbeiten die ganze Treue zu setzen. Auch bei dem Amt des öffentlichen Erziehers stellt sich neben Großes sehr Kleines. Das will es dem hochfliegenden Anfänger häufig verleiden, und auch dem ergrauenden Mitarbeiter verdirbt es oft die Stimmung; er meint vielleicht mit Wehmut, das wertvollste Stück seiner Lebenszeit daran verloren zu haben. Im grunde ist doch das Nebeneinander von großen und kleinen Aufgaben und auch das Vorwiegen der kleinen

nicht übel, sondern gut. Daß nicht Herabwürdigung stattfinde und nicht Abstumpfung, das vermögen die großen Endziele zu bewirken und die großen Momente, an denen es bei dem Werke der Erziehung nicht fehlt. Und die kleinen Alltagspflichten verhüten gefährliche Überreizung, wie sie bei den allzu idealen Berufsarten so leicht stattfindet.

So achte es denn der Lehrer an höheren Schulen nicht für zu gering, mit voller Treue sich den äußeren Pflichten der Aufsichtsführung zu unterziehen, über Personen und auch über Sachen, über Zustand und Ordnung der Räume, Instandhaltung der Unterrichtsmittel, Beschaffenheit und Temperatur der Zimmerluft und gar manches andere. Will es dem Manne des abstrakten Denkens wie eine lästige Ablenkung vorkommen, seines Geistes Aufmerksamkeit immer wieder auf solche Dinge lenken zu sollen, so bildet er damit in Wirklichkeit an sich selbst eine Seite aus, die keinesfalls einen Abbruch an seiner wahren Tüchtigkeit bedeutet. Daß übrigens andere Ämter, und auch solche von viel höherer Benennung, in dieser oder jener Gestalt ähnlichen Kleindienst mit erfordern, sei nur nebenbei angeführt. So erscheine es dem Lehrer ferner auch nicht als eine Knechtsverpflichtung, daß er pünktlich sein soll, von strengerer und vollerer Pünktlichkeit in der That, als in irgend welchem anderen Amte erfordert wird, vielleicht den Beruf des Offiziers nicht ausgeschlossen. Seit die Könige sie zu ihren Verpflichtungen geschrieben haben, seit die besten unter ihnen „Dienst thun" nach Stunden und Minuten, liegt über der Pünktlichkeit auch eine mehr äußere Weihe. Aber vor allem ist sie ein Zeichen und ein Stück persönlicher Selbsterziehung. Und auch der entwickelte Zeitsinn, dessen der Lehrer in seinen Unterrichtsstunden zur Bewahrung des rechten Tempo, zum Abmessen der Stillstände und Steigerungen, Einteilung der Gesamtaufgaben bedarf, bedeutet eine schätzbare Seite persönlicher Ausbildung; wer diesen Zeitsinn hat, besitzt damit gleichsam ein geöffnetes inneres Auge mehr für sein eigenes Leben. Doch um auf die

einfache Pünktlichkeit zurückzukommen, so handelt es sich freilich nicht bloß um Erscheinen, Beginnen und Enden mit dem Schlage der Uhr, sondern noch um anderes, das schwerer ist, um Erledigung der Korrektur und Rückgabe der Schülerarbeiten in fester und knapper Frist, eine Sache, die unter dem Gesichtspunkt nicht bloß der Pflicht, des Vorbilds, des Zusammenhangs und Erfolgs im Lernen, sondern auch der wünschenswerten persönlichen Beziehung zu den Schülern zu beachten ist.

Auch die sonstige Präzision im Kleinen, welche das Amt verlangt, kann als schwerbelastende und als subalterne Pflicht empfunden werden. Doch sollte sie denen nicht schwer fallen, die in wissenschaftlicher Arbeit „Akribie" erworben haben müssen. Es kommt eben nur darauf an, die Strenge, mit welcher der Wissenschaft zu dienen eine Ehre ist, auf das Erzieheramt zu übertragen, gewissermaßen dem Guten nicht geringere Hingebung zu erweisen als dem Wahren. Freilich wird keine Bravheit des Standpunkts die Bürde hinwegschaffen, mit welcher namentlich die Pflicht der Korrektur auf dem Lehrer öffentlicher Klassen lastet. Wenn er in ihr zu Zeiten geradezu sein „Kreuz" sieht, wer will ihn schelten? In so langen, guten Stunden des Lebens geistig nichts einnehmen, und auch nicht einmal eigentlich etwas ausgeben zu sollen, die Zeit, die nach der Unterrichtsarbeit der geistigen Erfrischung zu gebühren scheint, im Durchmessen eintöniger Stümperware zu verbringen, keine Anregung von dem Gegenstand der Arbeit selbst zu empfangen, die gesamte Aufmerksamkeit aus der Festigkeit des eigenen Willens zu gewinnen, und dabei des Argus Augen für alle die kleinsten Züge zu bewahren, der Korrektur noch eine Superkorrektur folgen zu lassen und dieser noch eine Durchsicht, eine Parallele zu dem „Zins vom Zins der Zinsen": in der That, es sind nicht viel Aufgaben von gleicher moralischer Schwierigkeit zu bewältigen, und dem Gefühl wird davon nicht einmal der Lohn, etwas Positives geleistet zu haben. Kein Idealismus ist stark genug, davon nicht gefährdet zu werden,

keine schöne Ermahnung wäre so wirkungsvoll, daß sie darüber hinweghöbe. Doch haben einige Mittel eine gewisse Kraft gegen das Übel.

Das eine ist von innerlicher Art: die Eintönigkeit der Arbeit wird in dem Maße geringer, als man die einzelnen Schülerpersönlichkeiten wirklich kennt, ihre Entwicklung verfolgt, an ihrem Werden und Sein Anteil nimmt. Und so giebt es denn Lehrer, bei denen diese persönliche Beziehung so voll entwickelt ist, daß sie dem Stoß der Hefte mit mehr Interesse entgegenschauen als mit Resignation. Auch das zweite Mittel ist geistiger Art: es handelt sich darum, dem lebendigen mündlichen Unterricht eine solche Entwicklung und Bedeutung zu geben, daß die schriftlichen Arbeiten mehr den Charakter der Bewährung und Besiegelung des erzielten Könnens haben, als denjenigen unsicherer Versuche, was aus methodischen Gründen ohnehin verfehlt ist. Das dritte Mittel ist von ganz äußerer, hausbackener Art, aber es wird doch oft genug verabsäumt. Auch große Lasten lassen sich bewältigen durch Verteilung. Nulla dies sine linea — es wäre freilich bequem, wenn es nur eine linea gälte — aber kein Tag ohne die fest bestimmte, unwandelbare Korrekturzeit: denn die moralische Schwierigkeit wächst hier im Quadrat der zeitlichen Entfernung, der verstreichenden Frist, und der neuen Summanden. Oder ist das zu subaltern, zu spießbürgerlich? Nur auf Grund einer solchen Selbstgewöhnung kann man mit gutem Gewissen auch von den so viel schwankeren Seelen der Schüler fordern, daß sie nicht aufschieben, was sich am letzten Abend nur mit Leidwesen erledigen läßt.

Auch der Ordnungsliebe muß ich noch einen Augenblick näher gedenken. Man muß ein Schulzimmer in unterrichtsfreier Tageszeit betreten, um ganz zu fühlen, wie häßlich Verwahrlosung ist, in wie bedauerlicher Weise damit eine erzieherische Pflicht verabsäumt wird; beim Lehren und Zuhören läßt sich die äußere Umgebung allenfalls vergessen. Es giebt

ja auch die Ansicht, daß ein Schulraum nur kahle Wände zeigen dürfe, damit die geistigen Augen der Bewohner um so geöffneter seien für Anregung. Eine ganz besonders graue Theorie! Indessen selbst bei einfachster Einrichtung ist ja ein gewisses Maß freundlicher Ordnung möglich, und jedenfalls kann auch bei kärglicher Ausstattung doch ein hübsches Maß von Unordnung fühlbar werden. Wo viele zugleich hausen, ist Wirrsal das Natürliche. Daß man mit Festigkeit darüber Herr werden kann, ist selbstverständlich. Doch mir scheint, es ließe sich Besseres erreichen. Es muß eine gewisse Ordnungsfreudigkeit walten, die das Klassenzimmer wohnlich und freundlich macht. Warum sollte es ästhetisch abstoßend sein, mit schlecht gewählten, nachlässig und geschmacklos aufgehängten und übel gehaltenen Wandbildern und dergleichen? Der Ordinarius, welcher den gemeinsamen Arbeitsraum anmutend zu gestalten weiß, thut zur Erzielung eines guten Klassengeistes mehr, als viele schöne moralische Reden vermöchten.

Neben diesen hausväterlichen Verpflichtungen giebt es für den Lehrer zu Zeiten auch ganz andere, die mehr polizeilichen Charakter tragen, und es sind nicht die schlechtesten Naturen, denen diese Verrichtungen widerstreben. Ist es nicht Erniedrigung, aufpassen, aufdecken, anzeigen zu sollen? Wird damit nicht auf das schöne, freie, edle Verhältnis zur heranwachsenden Jugend verzichtet? Ist dergleichen gut, und ist es wirklich notwendig? Gewiß ist, wer Freude an diesen Pflichten hat und dieselbe fühlbar werden läßt, zum Erzieher im ganzen verdorben, und man trifft hier und da einen solchen an, der als Douane-Beamter an seiner eigentlichen Stelle wäre. Gewiß trägt der Gift in die seelischen Beziehungen. Aber auch wer da, wo es gilt, jenen Verpflichtungen aus dem Wege gehen, lieber das Auge zur Seite wenden will als sehen, lieber gewähren lassen als aufdecken, lieber vor der verdienten Strafe helfen als ihr überliefern, auch der hat nicht stolz oder mit sich zufrieden zu sein. Im grunde ist es auch ganz falsch, das

Gleichsetzen dieser erzieherischen Funktionen mit den polizeilichen. Für die bürgerliche Gesellschaft sind die Verrichtungen an viele verteilt, die den zu Erziehenden gegenüber noch zusammenfallen; hier ist jeder alles; wie für ein noch früheres Lebensalter die Eltern zugleich Herrscher und Diener, Helfer und Richter, Vorbilder und Aufseher, Gesetzgeber und Strafvollzieher und Seelsorger und Weise und Lehrer sind, so sind auch für die weiteren Stufen der Erziehung recht verschiedene Ämter noch in denselben Personen vereinigt, und müssen es sein, nicht aus Notbehelf, sondern aus höherer Notwendigkeit. Der Lehrer oder Erziehungsbeamte ist gelegentlich Aufseher, und er ist auch Seelsorger, und wenn er das erstere im Dienste des letzteren ist, so empfängt die niedere Thätigkeit ihre Reinigung und Weihe von der hohen. Darum ist es auch nicht recht, wenn etwa der Einzelne in einem Lehrerkollegium derartige Bethätigungen gewissen anderen überlassen will, deren Sinn sie weniger widerstreben. Bilden hier viele Personen ein Ganzes, so hat doch jeder einzelne auch in sich das Ganze wiederzugeben.

Aber wir sind mit der Mannigfaltigkeit der Amtsanforderungen nicht zu Ende. Auch ein Stück vom Arzte soll ja der Lehrer zu sein wissen. Nicht um laienhafte Heilkenntnisse in fragwürdiger Weise an den Mann zu bringen, aber so, daß er offenen Sinn für alle Fragen der Gesundheitspflege habe, darin auch nutzbare Erfahrung sammle und etwas selbständigen Blick gewinne, und stets bereit sei zum Thun und Lassen dessen, was die Gesundheit der Gemeinschaft erfordert. Hier und da genügte auch in älterer Zeit jemand diesen Anforderungen, aus zufälliger persönlicher Neigung, oder aus warmem Wohlwollen. Im allgemeinen aber ist die Forderung als solche neu. Sie tritt nun an alle öffentlichen Erzieher mit Nachdruck heran, und nicht wenigen ist sie unbequem. In abweisenden Scherzen oder auch in mißmutiger Kritik äußert sich diese Stimmung. Man denkt der immer neuen Summanden, die zu

der schon großen Gesamtsumme der Pflichten hinzugefügt werden. Und man sieht wohl eine falsche Zärtlichkeit gegen das sprossende Geschlecht, das sonst auch ohne so viel Gethue gesund geblieben sei, und eine unberechtigte Zumutung gegenüber mühsalbeladenen Männern, denen man eben alles aufbürden zu dürfen glaube. Freilich, wessen Augen an lauter Büchern und Buchstaben gegen die umgebende Welt und ihr lebendiges Leben stumpf geworden sind, dem muß dergleichen seltsam lästig vorkommen. Und ähnlich dem, der vor lauter Verstandsschulung die Bedürfnisse des vollen Menschentums verkennt. Dem jungen Lehrer aber, sollte ich meinen, der noch nicht in engen Bahnen eingefahren ist, muß es Freude sein, dem ganzen Menschen sein Auge zuzuwenden, was ja um so mehr Harmonie in seine Lebensaufgabe bringt.

So gilt es denn hier in der That, ein Maß von wirklichen, sachlichen Kenntnissen zu erwerben, dann aber auch, Interesse zu entwickeln und Opferwilligkeit. Es ist in der Praxis nicht leicht, bei voller Richtung des Geistes auf den Unterrichtsinhalt und den Lehr- und Lernprozeß auch all der Bedürfnisse der Heizung, Temperierung, Lüftung, Beleuchtung zu gedenken, und nicht bloß der Bedürfnisse der Gesamtheit, sondern zum teil auch des Einzelnen, z. B. Körperhaltung und Sitz und manches andere zu überwachen; es ist auch nicht leicht, die eigenen Gewohnheiten und Bedürfnisse hintanzusetzen um der Andern, noch gar nicht so unbedingt Wertvollen oder so sehr Dankbaren willen. Doch diese Aufmerksamkeit ist um so nötiger, als die „Einrichtungen" trotz alles Stolzes der Technik auch im günstigen Falle noch mangelhaft zu sein oder zu funktionieren pflegen, dieser günstige Fall aber seltener ist als der ungünstige. Übrigens gewinnt das, was zunächst Last sein mag, im Stillen einen schönen Wert: was Gewöhnung war und äußeres Thun, wird innere Fürsorge; für andere sorgen zu müssen, nährt die Liebe zu ihnen, besser als idealistische Vorsätze es können.

Mir scheint, wir machen auf all diesen Gebieten Fortschritte. Auch von der geistig-wissenschaftlichen Führung der Knaben zur buchstäblichen, zu dem bescheidenen Amt des Jugendbegleiters auf Spaziergängen herabzusteigen, auch dagegen sträuben sich nun nur Wenige, während ehedem bloß Vereinzelte dazu geneigt waren. Es läßt sich eben doch viele Freude finden draußen im Freien, mit den nun Freien und der Freiheit so ganz anders Genießenden, und in anderer Verbindung als dem Gegenüber von Katheder und Schulbank. Auch die Turnspiele nehmen offenbar einen siegreichen Lauf; siegreich nicht bloß über allerlei rostige Gewohnheit, über die Sprödigkeit unserer frühalten gelehrten Jugend, über die Gleichgültigkeit des Spießbürgertums, vielleicht gar eines Tages über die Poesie von Kartenspiel und Bierhock (falls es dem deutschen Volke beschieden sein sollte, solche Götzen leid zu werden), sondern siegreich auch über die gar zu exklusive Wissenschaftlichkeit unserer Gymnasiallehrer. Die Empfindung, daß ein Mann nicht in allen Stücken das Gegenteil eines Jünglings sein müsse, und daß Frische nicht mit Weisheit, Natürlichkeit nicht mit Gelehrsamkeit, Gelenkigkeit nicht mit Würde unvereinbar sei (lauter Geheimnisse, welche die Engländer stets kannten), diese Empfindung dringt sichtlich vor und ist einer der erfreulichsten Züge im Bilde der Gegenwart. Wer der Gegenwart gehören will und der Zukunft dienen, der lasse denn auch in dieser Hinsicht die Bedenken der Vergangenheit dahinten.

Damit also sind große Gebiete bezeichnet, und diese nicht vollständig. In Wirklichkeit spaltet sich die Gesamtaufgabe in viel mehr Zweige, und selbst das, was der einzelne Tag fordert oder doch wünschenswert macht, ist oft ein buntes Vielerlei. Und natürlich giebt es im einzelnen böse Tage, schwere Wochen, bedrängte Zeiten; zufällige Extraarbeiten werden gefordert, Vertretungen, Beratungen, Prüfungen, des Schreibens, Ordnens,

Sammelns, Überwachens kein Ende. Und hinter den Wolken der Tagesforderungen steht doch die Sonne der Wissenschaft, von der man sich ein wenig bescheinen lassen möchte und sollte, die aber in vielen Tagen nicht durchzubrechen vermag, so daß sie nur schwer etwas gedeihen und reifen läßt. Auch gehen ihre Strahlen so weit auseinander, und wollen gewissermaßen einzeln aufgefangen sein. Ein tüchtiges Werk in ruhigem Mitschreiten durchzustudieren, das ist zweifellos schön und wertvoll; aber aus Dutzenden von Zeitschriften in Hast und buntem Wechsel hundert neue Gedankenentwicklungen, Ergebnisse, Versuche entnehmen zu sollen, das — um einen Ausdruck der geistlichen Rede zu gebrauchen — erbaut nicht, es regt auf, es zerteilt, es zersplittert. Wir sprachen vorhin von der Harmonie der nach verschiedenen Seiten gehenden persönlichen Ausbildung; aber freilich, allzuviel verschiedene Töne ergeben nicht leicht Harmonie, sondern wahrscheinlicher nur Geräusch. Der Begriff der Zersplitterung der Kraft ist noch nicht der schlimmste; schlimmer ist Abstumpfung, Versagen.

An der Gefahr und Not, die hier angedeutet wird, haben gegenwärtig alle gebildeten Stände Anteil. In dem Maße, wie man die Ansprüche an körperliche Arbeit vereinfacht, die Stundenzahl vermindert, die Aufgaben teilt, in demselben Maße wird die geistige Arbeit vermehrt oder doch vermannigfacht. Oder, wenn dort die Menschen abgestumpft werden durch Eintönigkeit ihrer Verrichtung, so werden sie hier überreizt und dann abgestumpft durch die bunte, wirre Hast. Darunter leiden nicht bloß die Personen, leidet auf die Dauer auch ihr Werk. Das Werk des Unterrichts und der Erziehung nicht zum wenigsten; damit es wirkungsvoll geleistet werde, bedürfen die damit betrauten Personen der Konzentration, der Ruhe zur Selbstbildung. Darum ist zu wünschen, daß einmal der „Dienst“ sie nicht zu sehr verbrauche, und dann, daß sie selbst gute Haushalter seien mit dem ihnen verbleibenden Maße von Kraft. In der That, wenn die Zahl der verlangten Wochenstunden, zu

denen viel Vorarbeit kommen soll und an denen viel Nacharbeit hängt, wenn diese Zahl von der jetzigen Durchschnittshöhe etwas herunterginge, so wäre das meines Erachtens nur billig und nützlich, und diese Anschauung trägt hoffentlich den Sieg davon über jene andere, daß für die Gewährung erhöhten Einkommens auch stärkere Ausnutzung der Personen erlaubt sein müsse. Doch auch aus kargem Vorrat bestreitet der gute Haushalter das Nötige.

Wer für seine freie Zeit Nebenarbeit des Erwerbs wegen suchen muß, der scheue doch möglichst vor unwürdiger Bethätigung zurück, wie sie in mehr als einer Form (auf Ausführung sei verzichtet) nicht selten angeboten und angenommen wird. Indessen auch ohne jenes materielle Ziel ist die Gelegenheit und Versuchung zu unfruchtbarem Verbrauch der Zeit oft groß genug. Mancher schenkt die seinige so freigebig an Bildungsvereine, an populärwissenschaftliche Vorträge und ähnliche Zwecke, daß er schließlich, ohne es zu merken, gewissermaßen sich selbst mit verschenkt hat, sein wissenschaftliches Ich, seine Kraft zu echter Geistesarbeit. Und auch des Reizes zur Abfassung neuer Schulbücher muß ich hier gedenken. So schön man das Streben der deutschen Lehrerwelt finden mag, immer vollkommenere Unterrichtsmittel herzustellen, so stolz man dabei hinüberblicken mag auf das Ausland mit seinen starren Einrichtungen, und die Freiheit und den reichen Individualismus im eigenen Lande preisen, so kann man doch fast ebenso gut in der bei uns herrschenden ruhelosen Betriebsamkeit auch einen Mangel sehen, einen Mangel an Selbstbescheidung, eine übertriebene Wertschätzung der papiernen Grundlagen des Unterrichts, einen falschen Glauben an die Zauberkraft eines Lehrgangs, und daneben auch wohl eine nicht ganz angenehme Regung geschäftlichen Unternehmungsgeistes, obwohl darüber von den Draußenstehenden viel zu grobe Urteile gefällt werden. Am meisten wuchert in der Gegenwart wohl das Zurechtmachen fremdsprachlicher Schriftsteller zur Schullektüre, ein Gebiet, über

das sich viel Ernstes sagen ließe, was doch nicht an dieser Stelle gesagt werden soll.

Vor all diesen Einzelbetrachtungen war oben einen Augenblick von der allgemeinen Beamtenkorrektheit die Rede, und es ist doch nötig, auf diesen Begriff und seine Bedeutung für den öffentlichen Lehrer kurz einzugehen. Der Beamte schwört einen Diensteid oder verpflichtet sich wenigstens vorläufig durch Handschlag zu dem, was später der Diensteid feierlicher zum Ausdruck bringt. Er übernimmt dabei Großes und Kleines, das nicht alles ausgesprochen ist. Das Große zu halten ist für einen Menschen von sittlichem Centrum nicht schwer, als Richter keine Bestechung anzunehmen, als Kassenbeamter nichts zu unterschlagen, als Lehrer, wie als Beamter überhaupt, nicht Geschenke zu nehmen, und noch weniger etwas dafür zuzugestehen, (so wenig wie für Bitten und Thränen,) etwa ein besseres Zeugnis, ein Votum für Versetzung, oder gar eine vorherige Mitteilung der Prüfungsaufgaben, ferner nicht um persönlicher Feindschaft willen einen Schüler schlecht behandeln und beurteilen und dergleichen: das alles sind moralisch leichte Dinge, obwohl das verehrliche Elternpublikum oft genug so viel innere Roheit besitzt, diese Übelthaten dem Lehrer leichten Herzens zuzutrauen. Aber es giebt feinere Versuchungen, die zu überwinden keineswegs jedem Lehrer gelingt, wie auch die andern braven Leute in ähnlichen Lagen nicht darüber obsiegen, der Arzt, der Kaufmann, der machthabende Beamte. Wer als Lehrer bei herannahender Prüfung aus gutmeinender Besorgnis für die noch unsicheren Zöglinge und ein wenig auch aus erklärlicher Besorgnis für sein eigenes Bestehen den Schülern den Stoff einigermaßen andeutet oder sie irgendwie besonders vorschult, der thut natürlich als Beamter unrecht. Und wer im Augenblick der Anwesenheit des Direktors oder Schulrats eine Sorgfalt der Unterrichtserteilung aufwendet, von der er sich sonst entbindet, thut in feinerer Weise ebenfalls Unrecht, wenn nicht durch die besondere Sorgfalt, dann durch

die gewöhnliche Bequemlichkeit. Noch unschöner ist es, wenn in dem gleichen Falle gegen die Schüler plötzlich ein freundlich weicher, liebevoller Ton angeschlagen wird, wie er zu gewöhnlichen Zeiten nicht waltet. Zu einer gewissen Verschiebung ist hier die Neigung fast selbstverständlich und könnte ganz wohl entschuldigt werden. Könnte, wenn nicht die Schüler wären, die selbst den feineren Unterschied sehr wohl empfinden, und den inneren Anlaß dazu nicht minder, und vor denen der Lehrer damit an Würdigkeit große Einbuße leidet. Möchten alle sich diese große Wirkung einer kleinen Abweichung von der Linie klar machen.

Doch wieder zu etwas Harmloserem. Vorhin hat unsere Erörterung uns flüchtig an zwei Punkte rühren lassen, zu welchen ich noch ein wenig zurückkehren möchte. Das eine ist die Pflege der eigenen Gesundheit, welche der Lehrer über derjenigen der Zöglinge nicht bloß nicht zu vergessen braucht, sondern nicht vergessen soll. Sie gehört zu den „Pflichten gegen uns selbst", von denen die Moral nach ihrer säuberlichen Einteilung zu sprechen pflegt, und die sich in der That zugleich als Pflichten gegen die Gemeinschaft erweisen, der wir angehören. Freilich wird das allerorten viel vergessen, und wer sich durch Maßlosigkeit im Kräftespiel vor der Zeit aufreibt, glaubt nur zu tugendhaft gewesen zu sein. Doch lassen wir hier die allgemeinen Betrachtungen. Das besondere Gebiet, auf welchem die öffentlichen Lehrer so leicht jene Pflicht vergessen, ist der Gebrauch der Stimme. Einige Jahre scheint dieselbe unverwüstlich, scheint sie jede Zumutung zu gestatten, welche löblicher Eifer oder ein unbezähmtes Temperament oder unmethodische Arbeitsteilung an sie stellt, bis es sich plötzlich zeigt, daß man mittlerweile abgewirtschaftet hat, und für den langen Rest der Amts- oder Lebenszeit nur allerlei Ungemach und verstimmender Notbehelf übrig bleibt.

Das andere flüchtig berührte Thema wäre das Ein- und Auskommen. Noch keine der in Zwischenräumen erfolgten Ver-

besserungen der Gehälter hat zu einem Punkte geführt, wo nicht mehr sorgfältigstes Zuratehalten nötig wäre, und auch für die Zukunft steht solche Besserung nicht vor der Thür (wie sie auch außerhalb Deutschlands sich nicht findet, und im grunde auch im Lande nicht bei den anderen öffentlichen Beamten). Ebensowenig werden in Zukunft wie in der Vergangenheit dem Stande die neuen Mitglieder aus den Kreisen zuströmen, die mit Glücksgütern gesegnet sind. Und doch ist das Bedürfnis, die Gründung einer Familie nicht bis zu jenem späten Termine aufzuschieben, welchen eine unerfreuliche Entwicklung unserer wirtschaftlichen Zustände in den besseren Ständen sehr gewöhnlich gemacht hat, dieses Bedürfnis ist weder zu leugnen noch zu tadeln; wer es schroff abwiese, würde die innere Gesundheit des Lehrerstandes antasten. Ich sah manches Beispiel eines heroischen Kampfes mit der Schwierigkeit des Auskommens, wirklich heldenhaften Mut im Entsagen und Tragen und eine unerschütterte Freudigkeit zu Arbeit und Studium auch da, wo die gewöhnlichen Quellen des Vergnügtseins allesamt nicht sprudelten; ich sah hier und da echte Vornehmheit der Lebensführung, geleistet durch großartige Stärke im Verzichten, ohne Neid, ohne Bitterkeit. Aber solche Kraft ist nicht gewöhnlich. Und weit häufiger bietet sich dem Auge ein falscher Idealismus zum Beginn, der über die Schwierigkeiten hinwegfliegen will, ohne deren Maß zu ermessen und die Dauer seiner eigenen Kraft, Gedankenlosigkeit und Weltverkennung bei der Anlage des Haushalts und dann die Rückwirkung: Bitterkeit gegen diese vordem verkannte Welt und halbe Freudlosigkeit durch das lange Leben, und damit auch viel Schaden für die Schätzung des Standes.

Denn ein gewisses gesundes Behagen darf keinem Stande fehlen, wenn er geschätzt werden soll. Vollzieht sich doch eine solche öffentliche Schätzung viel mehr nach natürlichen Gesetzen als nach ethischer Reflexion! Daß man geistig etwas bedeute und moralisch etwas wert sei, daß man soviel gelernt, so lange

studiert, so lange gewartet habe wie die Mitglieder eines andern Standes, das allein thut es nicht; daß man wieder und wieder in Versammlungen und in der Presse seine Ansprüche formuliert und rechnerisch nachweist, auch das hilft nicht wirklich. Man muß auch vermeiden, durch mangelndes Gleichgewicht den Stand bloßzustellen; man muß nicht hin- und herfahren zwischen stolzen Ansprüchen und würdelosem Jammern, ich möchte sagen: zwischen geistlichem Hochmut und weltlichem Kleinmut. Nicht daß der Kampf um volle öffentliche Anerkennung zu verdammen wäre. Im Gegenteil, er ist nötig, denn von selbst gewährt die Welt jene Schätzung nicht, so edel ist sie nicht; man muß heischen, um nicht leer auszugehen, zuweilen auch pochen, um gehört zu werden. Aber um zum Ziel anders als scheinbar zu gelangen, muß der äußeren Forderung die innere Anforderung stets zur Seite gehen. Worin sie bestehen soll, was zu ihr gehört, ist schon hinlänglich angedeutet: viel Selbstbeherrschung, und auch ein Stück von jener Weltklugheit, die nicht unrein ist, die nur die Feindin ist des „Idealismus" der Unreife und Unbrauchbarkeit.

Wenn die Selbsteinschätzung zu den Staatsabgaben manchem keine leichte Sache ist, so ist auf anderen Gebieten die rechte Selbsteinschätzung noch schwerer. Neben die Versuchung des „zu hoch" tritt da das Schwanken zwischen zu hoch und zu niedrig, und von diesem Schwanken hat der höhere Lehrerstand, wie es scheint, von je viel Proben gegeben. Zwar andere Zeiten, andere Maßstäbe. Aber wie die alten Humanisten (die bekanntlich nicht lauter Charaktere waren) sich bald als Könige achteten und dann auch wieder einmal als Bettler betrugen, so ist davon trotz aller abschwächenden und ausgleichenden Wirkung der Zeit — denn die neuen Gestaltungen rollen den Berg der Zeit hinunter und verlieren ihre scharfen Kanten — doch bei den Philologen von heute ein Nachklang geblieben. Wenn der Direktor eines Gymnasiums die Elternschaft einer kleinen Landstadt zur Schulfeier „ehrerbietigst einladet", so gebraucht er

damit einen Ausdruck, wie man ihn sonst etwa vor Staatsministern und hochmächtigen Gönnern anwendet. Und im vertraulichen Schoß des Lehrerkollegiums erhält dafür dieselbe Elternschaft oft genug desto geringschätzigere Urteile. Und in ähnlichen Fällen ähnlich. Doch auch innerhalb der eigenen Berufswelt zeigt sich eine eigentümliche Unsicherheit in der Form des persönlichen Auftretens. Diese Form oder diese Formen sind im Grunde für den Amtsverkehr fest geregelt, und die Regelung, mag sie dem Neuling oder dem gänzlich Unabhängigen willkürlich und seltsam erscheinen, hat ihre gute Begründung und ihre wohlthätige Wirkung; sie ist nicht das Ergebnis schrullenhaften Spiels. Ich wüßte auch nicht, daß man in anderen Ständen sie nicht ruhig nähme, wie sie ist, daß man es versäumte, sich zur rechten Zeit damit bekannt zu machen und sie anzuwenden. Ganz anders in den Kreisen der höheren Lehrer; hier schwankt man, um es kurz zu sagen, höheren Vorgesetzten gegenüber zwischen altmodischer, geschmack- und würdeloser Unterwürfigkeit und gleichgültiger Verabsäumung, verstimmender Ungeniertheit. Warum nicht diese Kleinigkeit auch lernen und üben? Warum die bestehende Welt aus eigensinnigem Idealismus ignorieren? Warum nicht seinen festen Standort in ihr erkennen und nehmen?

Doch freilich, der Zug geht jetzt ja sichtlich durch die Lehrerschaft, feste Stellung zu gewinnen in der Welt, auch äußerlich feste, zweifellose, anerkannte Stellung. Um Rang und Titel wird mit Nachdruck geworben, und es giebt große Lehrerkreise, deren größtes Anliegen das nun bildet. Auch ist dieses Streben nicht etwa überhaupt zu verwerfen. Denn an Ungerechtigkeit, an Bedürfnis des Ausgleichs fehlt es nicht. Doch sehe jeder, der dafür mit Nachdruck eintritt, zu, daß er nicht gar zu sehr von dieser Strömung fortgerissen werde, er sehe zu, ob er nicht über dem Haschen nach Rang an Wert verliere. Es scheinen im allgemeinen nicht die ausgezeichnetsten Mitglieder des Standes zu sein, die hier die lautesten Ansprüche

erheben. Und das ist kein Wunder, denn die ausgezeichnetsten bedürfen der äußeren Bestätigung nicht, daß sie etwas wert seien in der Welt; die Mittelmäßigen haben dieses Bedürfnis weit mehr. Daß der Geist der Mittelmäßigen sehr um sich greife, wird gegenwärtig von manchen gediegenen alten Vertretern des Standes oft vertraulich mit Wehmut ausgesprochen. Auch über die allzu große Empfindlichkeit vieler Lehrer von heute ergehen von maßgebenden Seiten stets ernstere Klagen. Vielleicht hat man darin nur die Gegenwirkung gegen eine lang dauernde Mißachtung der feineren Rechte und Ansprüche zu sehen. Aber den Charakter der Krankheit hat die Erscheinung darum doch. Und wer möchte krank sein wollen!

Man hat zuweilen die „Jagd nach dem Glück" geschildert. Es scheint, daß gegenwärtig alle Kreise eine Jagd nach dem Rang mitreißt. Sie treten abwechselnd vor die Öffentlichkeit und beweisen, daß sie nicht hoch genug eingegliedert seien, und fordern Rangerhöhung. Und wenn den Meistbegünstigten die anderen nahe gerückt sind, so werden sicherlich jene wieder einen Vorsprung zu gewinnen wissen. Das ist so bei der „Jagd". Vielleicht dekretiert man in Zukunft einmal, daß der Sohn anständiger Eltern bei der Geburt Rat vierter Klasse werde. Wird dann Friede sein? Gewiß nicht. Also nur nicht die Seele an etwas hängen, das in Wahrheit keinen Halt bildet, das den Suchenden äfft, das nur den innerlich Armseligen Glück bedeutet! Allerdings sind diese nicht wenig zahlreich, und sie stehen zum Teil auf stolzen Höhen, denn die Höhen haben eben, wie in der Bergwelt, so in der Gesellschaft, ihre eigenen Krankheiten; man könnte sagen, daß dort die Luft zu dünn wird zum vollen Atmen, das Herz wird ruhelos, der Schlaf ist nur ein halber Schlaf. Nicht in diesem Sinne möge der Lehrer den Ruf „Excelsior!" hören.

Freilich, sein Stand entbehrt im allgemeinen auch diejenige Erhöhung, welche ohne Weltrang durch Überlieferung, Sitte oder auch durch edlere Antriebe den Theologen gesichert ist.

Und natürlich viel mehr noch diejenige, welche die begeisterte Erregung der Stunde den Künstlern zu teil werden läßt. Wenn vielen von diesen die Nachwelt keine Kränze flicht, dem Lehrer werden auch von der Mitwelt nimmer Kränze geflochten. Aber er kann darauf verzichten, wenn er sicher sein darf, daß eine Wirkung von ihm ausgeht auf reifende junge Seelen, in denen dann von ihm selbst etwas weiterleben wird. Werden diese Gedanken hier nicht zum ersten Male ausgesprochen*), so darf, wer in längerem Lebenslauf ihre Wahrheit empfunden hat, dergleichen ja wohl zum öfteren sagen, denn er muß wünschen, daß die bessere Erkenntnis nicht von der Unruhe der Zeit verweht werde.

* * *

Es war die Rede von der inneren und äußeren Stellung des Lehrers in der großen Umgebung, die man die Welt nennt; von inneren Aufgaben, äußeren Pflichten, von Amtsanforderungen im kleinen, von Beziehungen in die Weite. Aber noch nicht (oder noch kaum) von dem bestimmten engeren Lebenskreise, in welchem er steht und in welchem sein Thun sich abspielt. Oder auch von den Lebenskreisen, denn es sind deren einige zu unterscheiden.

Da ist zunächst ein Lehrerkollegium, und an dessen Spitze der Direktor. Auch dieser sagt: Herr Kollege; auch er ist ein Kollege. Nur ist er es nicht bloß. Und seine Stellung hat Wandlungen erfahren. Daß er primus inter pares sei, war die alte Anschauung und entsprach dem wirklichen Verhältnis. Waren doch in längst vergangener Zeit die Klassenlehrer selbständige Häupter ihrer Zöglingschaft, gleichsam Inhaber ihrer Regimenter, nicht bloß beauftragte Führer. Und die Verbindung der Klassen unter einander war bekanntlich oft

*) Ich wiederhole sie aus meinen „Tagebuchblättern", Berlin 1891, Seite 77.

so lose als möglich, zuweilen Gegnerschaft, Konkurrenz, nichts anderes. Gewiß war das auch damals nur Entartung des gedachten Verhältnisses, der Rektor regierte oft nur darum nicht, weil er dieses Handwerks nicht Meister war. Die Reste jenes freieren Verhältnisses konnte man noch vor nicht viel Jahrzehnten beobachten. Ja, wo geringe Lehrerzahl, einfache Organisation, stetige und womöglich idyllische Verhältnisse vorhanden sind, läßt sich der bloße „Primat" auch jetzt noch antreffen. Und im Grunde strebt jeder edel angelegte Leiter, mit der Verwirklichung der alten, freundlichen Idee durchzukommen. Es muß das auch Ziel sein unter Menschen, die nicht bloß äußere Berufsarbeit leisten, sondern mit ihrer innersten Person ihrer Aufgabe genug thun sollen. Da ist Befehlen eine unzulängliche Handhabe, ist Leiten der „bessere Hort". Das erste Mittel dazu ist denn freilich: geistige Überlegenheit, weiterer Gesichtskreis, klarere Erkenntnis, reifere Erfahrung, sicherer Blick und was man alles noch aufzählen könnte. Daß so viel Verstand immer mit dem Amte von selber komme, ist nicht anzunehmen. Aber dem Leitenden giebt schon seine Stellung im Centrum des Schullebens solche Vorteile für Urteil und Maßnahmen, daß dadurch die unmittelbare Überlegenheit der Person zu großem Teil ersetzt werden kann. Doch aller Vorteil durch das eine wie das andere erspart nicht, daß zum Leiten das Befehlen hinzukomme, und um so weniger, je größer die Maße der Anstalt sind, je weniger einfach ihre Organisation und ihr Gesamtleben. Ob der Befehl als bündiges Kommandowort ergehe oder in Form einer motivierten Vorschrift oder ob er sich in das weiche Gewand der Bitte einhülle, er verlangt Gehorsam. Der Direktor einer höheren Schule ist der Vorgesetzte seiner Lehrer; die Entwicklung der Anstalten, das Bedürfnis festerer Organisation, der Charakter staatlicher Institute, die öffentlichen Vollmachten, die Eingliederung in die Amtswelt haben das mit sich gebracht, haben es zur Notwendigkeit gemacht.

Und so gilt es also zu gehorchen. Das ist zunächst nicht

eben schwer, wenn man jung in das Amt eintritt und den in der eigenen Brust fehlenden klaren Willen für all das Einzelne durch eine sicher bestimmende Persönlichkeit ersetzt fühlt. Aber es wird wohl schwerer in dem Maße wie die eigene Erfahrung wächst, das eigene Urteil erstarkt. Und dann erschweren es auch die (daß ich so sage) wilden Autoritäten, die kritischen Stimmen aus dem Lehrerkollegium. Kritisch — das wäre nicht übel; einige darunter sind auch wohl höhnisch, bitter, oder gehässig. Eine Opposition bildet sich naturgemäß fast in jedem größeren Lehrerkollegium. Sie sammelt die ungünstigen Eindrücke wie in einem Focus, sie verwahrt sie wie in einem Schrein; sie sieht mit vielen Augen; sie deutet, sie warnt, sie wirbt. Manche Naturen sind von so glücklicher Wesensanlage, daß das Mißtrauen bei ihnen sich nicht anzusetzen vermag, so wie an gewissen Kleiderstoffen keine Faser hängen bleibt. Die meisten aber kommen wenigstens in Gefahr.

Was werden Worte und Gedanken vermögen, um vor dieser zu schützen? Und doch sei einiges Wenige zur Orientierung gesagt. Die Wahl der Anstaltsvorsteher geschieht auf Grund einer vorhergehenden Bewährung in manchen Jahren und nach manchen Seiten hin. Wenn die bestimmende Behörde hier und da fehlgreift, wenn der Schein der Tüchtigkeit sie einmal täuscht, so ist das nur menschlich. Wenn mitunter auch jetzt noch die bloße profunde Gelehrsamkeit mit einer Direktorstelle belohnt werden soll, während die allgemeineren, persönlichen Eigenschaften fehlen, so ist das eine Nachwirkung der Anschauung früherer Zeiten und gehört eng zusammen mit der Vorstellung vom primus inter pares, oder von der Gelehrtenschule, an der von dem reichen Wissen der Lehrer ein möglichstes Teil ausstrahlen soll in die Köpfe der Schüler, und damit gut. Wenn ferner eine Persönlichkeit nach dem Übergang in eine neue Stellung allmählich Eigenschaften bei sich entwickelt, die früher nicht hervortraten, wenn Selbstgefälligkeit, Machtbewußtsein, Eitelkeit, oder wenn Härte, oder wenn

Schablonentum und ähnliche unerfreuliche Züge sich herausbilden, so ist auch das wenigstens nicht gegen den Lauf der Menschenwelt. Aber es darf gesagt werden: häufiger ist, daß das neue Amt mit seinen Anforderungen und Erfahrungen den Mann vertieft als verdirbt, seinen Wert erhöht als zerrinnen läßt. Häufiger, weitaus häufiger ist, daß die Direktoren wahrhaft über ihrem Lehrkörper stehen, daß sie ihr schönes und schweres Amt im ganzen in einer solchen Weise ausfüllen, wie man sie allen Trägern aller anderen wichtigen Ämter wünschen möchte.

Schwer ist dasselbe auch schon um seiner Vielseitigkeit willen. Wo das Amt von der Person gar zu viele verschiedene Seiten oder Eigenschaften verlangt, ist es natürlich, daß von den vielen einige fehlen oder doch nicht recht entwickelt sind. Und wo die Handlungen und Maßnahmen in beständigem Wechsel nach mannigfachen Richtungen zu gehen haben, ist es unvermeidlich, daß doch Fehlgriffe gethan werden. Wo ferner den einen Handelnden zahlreiche Beobachter mit sachkundigen Augen oder doch mit kennerischem Bewußtsein umgeben, werden manche Fehler gesehen, ist viel Korrektur unausbleiblich. Und während die Kritiker eine grundsätzliche Stellung mit aller Ausschließlichkeit einnehmen können, nur eine einzige schnurgerade Linie verfolgt wissen wollen, muß der im Mittelpunkt eines vielverzweigten Lebens Stehende viel gegeneinander abwägen, vermitteln, und schließlich steht doch darin erst seine Reife, die Reife der Person für ihr Amt. Aber ihn selbst nennt man schon einseitig da, wo er nicht nach der Seite der Beurteiler neigt, wo er nicht die Einseitigkeit seiner Kritiker besitzt! So zeiht man ihn bald einer zu weit gehenden Rücksicht auf die Schüler, oder auf die Eltern, oder auf die öffentliche Meinung, oder auf die äußere Blüte der Schule, bald auf gewisse, besondere Ziele des Unterrichts, oder auf neu auftauchende pädagogische Forderungen, oder auf altmodische Anschauungen, oder auf bestimmte Mitglieder und Strömungen des Lehrerkollegiums, und so weiter; denn was ließe sich nicht alles aufzählen, das

von der gedachten geraden, idealen, unanfechtbaren, aber unmöglichen Linie abliegt! Und jungen Männern gegenüber ist es so leicht, von solchem Ideal und seiner gröblichen Verleugnung mit Erfolg zu deklamieren! Wohl dem jungen Manne und Beamten, der zunächst nichts will als lernen, und vertrauen um zu lernen, sich anlehnen um nicht zu schwanken. Seine erste Zeit ist in dieser Beziehung bedeutungsvoll; ist die Unbefangenheit des Gemüts einmal weggegeben, dann kehrt sie nicht leicht wieder, und erst auf langem Wege der Erfahrung kann der Blick sich wieder klären und das Urteil sich reinigen.

Aber gedenken wir auch der Stellung zu den eigentlichen Amtsgenossen. Es ist etwas wert, beim Beginn seiner Berufsthätigkeit in ein Kollegium, in einen organischen Verband von Berufsgenossen einzutreten, Glied eines Ganzen auch in diesem unmittelbaren Sinne zu werden. Poesie wird dabei zunächst keineswegs (wie beim Eintritt in die freien Verbindungen der Jünglingsjahre) empfunden, im Gegenteil, viel Prosa. Hochgehende Empfindungen erzeugt diese Zusammengehörigkeit nicht. Aber sie gewährt dafür vielleicht Besseres. Aus gemeinsamer Arbeit, gemeinsamem Werktagsleben, mit seinen steten, kleinen Erlebnissen, kleinen Sorgen und Nöten und auch Erheiterungen, daraus vor allem erwächst eine stille, eine kaum empfundene Einigkeit, die doch Ähnlichkeit hat mit derjenigen der Glieder einer Familie; auch Geschwister fühlen just nicht sehr, daß sie sich lieben, sondern viel mehr ihre Verschiedenheit, ihre Konflikte, und sehen gewissermaßen erst hinterher, was sie einander waren. Mit Kollegen ist es ähnlich.

Auch ein Kollegium hat, wie jede Gemeinschaft von Menschen, sein Naturleben, das nicht von klarem, individuellem Willen, auch nicht etwa von mehreren sich bedingenden oder sich kreuzenden Willen bestimmt wird, sondern von mehr oder weniger unbewußten Faktoren, von Strömungen, das Gesetzen unterliegt, wie sonstiges Naturleben. Dazu gehört denn z. B., daß bei einer gewissen Ausdehnung des Ganzen auch ein Aus-

einandergehen in Teile stattfindet, und wenn dieses Auseinandergehen nur ein Fernbleiben, ein verhältnismäßiges Fremdsein bedeutet, wie es in sehr großen Lehrkörpern und sehr großen Städten zu sein pflegt, so ist dies das Harmlosere; häßlicher ist eine Trennung in gegnerische Gruppen, ein Sichablösen von Cliquen. Die dazu wirkenden Kräfte sind mannigfacher Art: zufällige persönliche Wesensgegensätze, tiefgegründete Verschiedenheit der Berufsauffassung, der pädagogischen Anschauungen, bestimmte Vorkommnisse und ihre Wirkung, vermeintliche Bevorzugung oder Zurücksetzung, rein soziale Verschiedenheit der Familien, und so weiter. Es ist immer des stolzen Menschen nicht ganz würdig, sich von Naturströmungen mitziehen zu lassen, und ein guter Wille, über denselben zu bleiben, vermag nicht wenig. Wenn diesem guten Willen ein freudiges Hängen an dem Beruf sich verbindet, geht es desto leichter; der echte Idealismus triumphiert wohl auch unschwer über die kleinliche Zerklüftung, die eben doch ein Stück Philistertum ist. Oder, wer dieser anderen Anschauung zugänglicher ist: es ist vornehmer, über den Parteien zu stehen. Und diese Höhe kann auch der Jüngste sich sichern. Jeder einzelne kann zur Festigung des Bundes, zur Wahrung kollegialischen Geistes viel beitragen, wie jeder einzelne unschwer vieles verderben kann. Kollegialisch fühlen, urteilen, handeln, diese drei Dinge gilt es. Und es ist damit freilich viel zusammengefaßt. Ich will ein paar Beispiele des Einzelnen geben.

Nicht bloß die großen allgemeinen Unterschiede durchdringen die Lehrergemeinschaft, die Gegensätze der Jungen und der Alten, der Strammen und der Milden, der Trockenen und der Frischen u. s. w. Es machen sich die zahllosen kleinen Verschiedenheiten der Menschennatur fühlbar; jeder einzelne sieht und faßt seine Sache etwas anders an, treibt sie anders. Und weil die zusammenarbeitenden Lehrer einander in ihrem Schuldienst gewissermaßen stets mit den Ellenbogen berühren oder ein wenig

auf die Füße treten, so ist zum Anstoßnehmen und zu geringschätzigem Urteil alle Tage Gelegenheit. „Was der Kollege X in Quarta im Deutschen eigentlich getrieben haben mag? Die Schüler können rein nichts.“ Und wenn dem so anklagenden Y der Kollege X seinerseits im Unterricht folgte, so würde der vielleicht denselben Ausruf in Beziehung auf jenen thun. Und nicht bloß die Leistung, auch die Gerechtigkeit, die Unparteilichkeit wird nicht selten in Zweifel gezogen. Was die Eltern draußen so leicht thun, auch die Amtsgenossen drinnen (z. B. wenn sie Väter, oder auch wenn sie nur Klassenväter, Ordinarien sind) thun es nicht ganz selten. Sie lassen sich wie jene von einer bösen Regung fortreißen. Und vielleicht deuten sie auch gerade im Gespräch mit Eltern an, daß sie den Kollegen N nicht begriffen, oder daß man sich auf dessen Urteil nicht ganz verlassen könne, und ähnliches. Das ist nicht gut. Auch ist es nicht gut, wenn die jungen Mitglieder des Lehrkörpers, stolz auf ihre Wissenschaftlichkeit, die wie ein frischer Firniß an ihnen erglänzt, die alten darum geringschätzen, weil sie im Wissen zurückgeblieben und auch ein wenig gleichgültig geworden sind. Denn das gleiche Lied wird nach einigen Jahrzehnten wohl auch den jetzt noch ganz Durchleuchteten gesungen werden. Und wenn bei jenen sich im Lauf der Jahre reichliche Amts- und Herzenserfahrung gebildet und das Verständnis der Jugend sich vertieft hat, so ist das kein so übler Ersatz; die Alten sind dann vielleicht die wahrhaft Jungen. So ist es auch ferner nicht gut, wenn die Strammen und Bestimmten mit Geringschätzung auf die Männer von weicherem Wesen und loserer Praxis hinüberblicken, da doch die Strammheit nur v i e l l e i c h t ein Vorzug ist. Auch nicht ganz gut, wenn man dem körperlich Schwächlichen grollt, der oft Vertretung braucht und für den man dann den mäßigen Rest der verfügbaren Zeit opfern muß. Nicht gut ferner, wenn die mehr aristokratisch Gewöhnten sich von den mehr kleinbürgerlich Gearteten gar zu schroff ablösen wollen; und freilich noch weniger gut, wenn

triviale Biergenossenschaft auch die von Hause aus geistigeren und vornehmeren Naturen mit hinabzieht. Wenn, um an dieses Letzte anzuknüpfen, die feine Luft der Hochschule freilich in der Welt der praktischen Schularbeit nicht weiter wehen kann, so können doch auch in einem mäßig großen Kollegium die Einzelnen einander geistige Anregung geben, sich verbinden und gegenseitig stützen, in wissenschaftlichen Kränzchen ihr Zusammenleben in schöner Weise ausnutzen und damit höher stehen als das gesamte bloße Beamtentum auch der hohen Stellen, und jünger bleiben als die Lebemänner und was ihnen nahe kommt.

Wenn innerhalb der unmittelbaren Amtsgenossenschaft nicht alles Eintracht ist und nicht immer Friede bleibt, so giebt es einen weiteren Kreis von Mitarbeitern, zu dem die Beziehungen schwieriger sind: die Eltern der Zöglinge. Diese Beziehung, die Gemeinschaft sein sollte, wird gar zu leicht Gegnerschaft. So viel schöne Programmbeilagen geschrieben oder Schulfestreden gehalten werden über das Verhältnis von Schule und Haus, so sauber und trefflich da die Scheidung und Verbindung ausgeführt ist, die Spannung erzeugt sich doch alle Tage von neuem, wiederum nach den Gesetzen des Naturlebens, denen die menschlichen Verhältnisse unterliegen. Oder ist Vertrauen der Elternschaft in die Schulerziehung im ganzen hinlänglich vorhanden? und ist Würdigung des Elternstandpunktes bei den Schulen ausreichend anzutreffen? Wer wirklich mit gelebt und beobachtet hat, muß beides als Regel verneinen. Da braucht also nicht gefragt zu werden, auf welcher Seite das Unrecht oder die größere Schuld sei. Ich würde sonst auf diese Frage antworten: im einzelnen haben meist die Eltern Unrecht und die Schule Recht; diese hat überlegte Normen und jene meist nur Gefühl, nur lockere Urteile, ungeklärte Ziele. Aber im ganzen — ja, im ganzen hat die Schule das Unrecht, daß sie nicht in der Vergangenheit durch ihr ganzes Thun und Leben

in höherem Grade das Vertrauen der Elternschaft gewonnen hat, daß sie ihre Thüren zu sehr verschlossen und ihre Brust zu sehr zugeknöpft hat, daß sie bei sich den Stolz des überlegenen Verstandes genährt und nicht genug Wärme bewiesen hat, nicht den natürlichen Erziehern das Gefühl eingeflößt hat, daß beide zusammen gehören. Durch Programme, durch Schulordnungen mit schönen Gesetzesparagraphen geschieht das nicht leicht; es ist das überhaupt nicht eine Pflicht, deren man sich mit einem Male oder einigen Malen im großen entledigt, sondern sie erfordert fortgesetzte, stets bereite Bethätigung, sie erfordert nicht akademische Sprache, sondern immer den Ton, der gerade den Personen und ihrer inneren Verfassung angemessen ist, und erfordert vor allem Echtheit der Empfindung für die Sache, für die Menschen, für die Jugend, für das einzelne Individuum. Sie verträgt nicht Geringschätzung des naiven Elternstandpunktes, nicht Spott gegen deren Vergötterung ihrer unbedeutenden Sprößlinge. Denn kühles Maß ist da nicht zu erwarten, wo die Stimme des warmen Blutes spricht, und die Lehrer zeigen, wo sie selbst Väter sind, oft kein anderes Verhalten als die unzünftigen Erzieher.

Ist wirklich pädagogische Überlegenheit da (die ja nicht durch ein Staatsexamen oder ein Probejahr oder eine Amtsbestallung gesichert wird), so kann sie sich auch fühlbar machen, sich durchsetzen, Vertrauen erwerben. Noch mehr wird das gelingen, wenn zum überlegenen Verständnis für die Sachen hinzukommt rechtes Interesse für die Personen, wenn den Eltern fühlbar wird, daß der Lehrer mit ihnen im Herzen wie mit dem Verstande ein Ziel erstrebt, das Glück ihrer Kinder, und wenn ein wenig wirkliche Liebe zu diesen Kindern aus ihm spricht, Kenntnis ihrer Eigentümlichkeiten und Anteil an dem, was er darüber von den Eltern erfahren kann — selbst da wo es für seinen Zweck, die richtige Behandlung und Beurteilung des Schülers als solchen, ohne Bedeutung bleibt. Meist aber neigen die Lehrer zu einer schablonenhaften Einschätzung der

Schüler; nur die unmittelbar in Betracht kommenden Eigenschaften und Leistungen haben ihnen Geltung, und in der Einteilung von gescheit und dumm, von faul und fleißig, von guten Schülern und schlechten Schülern, nebst je einer Mittelsorte vielleicht, ist für sie alles enthalten, was zur Charakteristik des Individuums gehört. Da freilich kann denn der ratsuchende Vater oder die trostbegehrende Mutter aus der Unterredung nicht sehr erbaut von dannen gehn.

Indessen ist es allerdings nicht immer bloß Rat oder Trost oder auch Auskunft und Aufklärung, was die Eltern bei dem Lehrer suchen. Recht häufig haben sie unmögliche Anforderungen und unbegründete Beschwerden. Und recht häufig ist es gut und nötig, daß ihnen eine feste, bestimmte, klare Antwort werde, die alle Täuschung und Selbsttäuschung hinwegnimmt und vieler Enttäuschung vorbeugt. Auch solche Antwort zu geben ist nicht jedem leicht, und wie durch unvollkommene sachliche Einsicht vieles verfehlt wird, so auch nicht weniges durch mangelnde moralische Bestimmtheit; ein vages Vertrösten, ein verlegenes Verhüllen ist schließlich nicht besser als ein unzulänglich schablonenhaftes Urteilen. Wer aber das Rechte bei diesen Berührungen zu sagen und zu thun vermag, der ist, wenn nicht immer sofort, so doch schließlich des Dankes und Vertrauens sicher; und das erst giebt ihm die schönste innere Sicherheit auch den Schülern gegenüber, wenn er sich nicht einer fremden, dunklen Elternwelt gegenüber fühlt, sondern einer vertrauten und vertrauenden. Dies Ziel ist freilich nicht von jedem und nicht für den ganzen Umfang der Beziehungen zu erreichen; aber man gehe den Weg so oft es gilt; was im einzelnen geschieht, thut eine Wirkung auf das Ganze.

Der Elternkreis erweitert sich zu dem des Publikums, zu dem Gesamtkreis derer, die an der höheren Schule Interesse nehmen oder mit denen die Lehrer derselben sich persönlich berühren. So fern es dem Lehrer, dem Inhaber eines ernsten Amtes, liegen muß, etwa für seine Person um die Gunst dieses

Kreises zu werben, so hat er sich doch klar zu machen, was auch diesem Gegenüber von seiner Seite gebührt. Nun bedarf es bei jedem solchen „Gegenüber“ (um bei diesem Ausdruck zu bleiben) eines Maßes von Hingabe und eines Maßes von Zurückhaltung, von Selbstbewahrung. Es bedarf zugleich der Unbefangenheit und der Vorsicht. Das Publikum seinerseits hat — nach seiner Natur und seiner Abhängigkeit von Naturgesetzen — dergleichen nicht, hat weder Maß noch Diskretion noch Selbstkontrolle. Darum ist es ein so gefährliches Gegenüber, trotz seiner anscheinenden Passivität. Es ist ein Meer gegen einen Schwimmer. Nun ist es ja freilich schon genug, seine Schuldigkeit, seinen Dienst regelrecht zu thun, und sich um die Welt nicht zu kümmern, die uns dann scheinbar nichts anhaben kann, uns höchstens anerkennen, oder sonst ignorieren. Und in manchen einzelnen Fällen trifft das wirklich so ein. Aber nicht so leicht. Auch ist damit doch nicht alles geleistet. Wollten alle oder viele nichts als sich abschließen, so würde das doch zum großen Schaden gereichen. Jeder hat nicht nur für sich, sondern auch für das Ganze, für die Anstalt, der er angehört, für den Stand, ein Stück Terrain zu erobern, oder — denn wenn es nicht stets neu erworben wird, geht es unmerklich verloren — zu behaupten.

Was hält die Öffentlichkeit eigentlich von der Thätigkeit des höheren Lehrers? und was erwartet sie von seiner Person? Man hält seine Thätigkeit für mühselige Kleinarbeit, die ja wohl geleistet werden müsse, zu der aber im Grunde nur besondere Naturen sich bestimmen mögen, eine Art von Askese, die eine Mischung von Respekt und Mitleid verdient. Man stellt sich den Lehrer vor, wie er sich gewissermaßen mit den Jungen herumschlagen und durch eine öde Wiederholungsarbeit hindurchlangweilen müsse. Und man stellt ihn sich infolgedessen leicht verstimmt, verbittert, dem allgemein Menschlichen nicht recht offen und zugänglich vor. Aber man glaubt doch auch Besseres, Positives: man nimmt einen großen Block von

Wissen im Kopfe des Lehrers an, von lexikalischem, minutiösem, mannigfaltigem, breitem, für die Welt möglichst gleichgültigem Wissen; man denkt, daß er den Inhalt der bekannten Schulfächer in möglichster Vollständigkeit in seinen Kopf geschichtet habe; man befragt ihn am Weintisch verbindlich und vertrauensvoll, wenn eine Frage aus der Geographie auftaucht, oder aus der Botanik, oder aus der angewandten Mathematik, oder der neusten Litteratur, oder der Weltgeschichte, der Kulturgeschichte, der alten Mythologie, der englischen oder der spanischen Sprache, oder der griechischen Etymologie, oder des deutschen Stils, und so weiter: „Herr Doktor, das werden Sie ja wissen." Und wenn der Gefragte es ablehnen muß, die Interpellation zu beantworten, auch wenn er das sehr taktvoll thut, so hält man ihn doch nicht mehr ganz für das, was er eigentlich sein sollte. Und dabei ist zugleich immer das Mißtrauen sehr rege, daß man von ihm belehrt, überführt, geschulmeistert werden solle.

Das ist die Anschauung, welche sich im Publikum fortgeerbt hat (das Publikum, das so rasch neue Stimmungen annimmt, faßt nur sehr allmählich neue Vorstellungen) aus den vergangenen Zeiten, da wirklich der Lehrer und der Gelehrte eins waren, da ein fleißiger, guter Kopf „das Wissen der Gegenwart" bis zu seinem fünfunddreißigsten Jahre recht wohl aufgestapelt haben konnte, und dieses Wissen seinen persönlichen Wert, seine Berufstüchtigkeit, ja auch eine Art von Adelstitel für ihn ausmachte. Heutzutage kann der Schulmann vielleicht fühlen lassen, daß er große Gebiete beherrscht, von denen die anderen Leute gar nichts verstehen, und auf diese Weise sich die Achtung der Ungelehrten sichern. Aber was er am ehesten bewähren und was man am ehesten von ihm verlangen, bei ihm suchen mußte, nämlich sicheren, weiten Blick und aufklärende Überlegenheit in pädagogischen Dingen, und als Grundlage davon, als Bürgschaft der erzieherischen Wirksamkeit harmonische Durchbildung des eigenen Menschen — das sucht man nicht. Vielleicht deshalb nicht, weil man es nicht zu finden

gewohnt ist? Das wäre ein wenig beschämend, aber vielleicht schwer zu widerlegen. Oder vielleicht doch: zu widerlegen durch die That, allmählich, durch die Persönlichkeit vieler Einzelner — gewiß nicht durch gelegentliches Deklamieren oder Klagen und Anklagen.

In diesen letztgenannten Dingen leisten unsere Standesgenossen nicht wenig. Es ist natürlich: ein Stand, der öffentlich nicht so geschätzt wird, wie er sich selbst schätzen zu dürfen glaubt (und ich sage auch: wie er sich schätzen darf), erwidert die Unterschätzung; das ist so der Lauf der Natur. Und so werden von den Lehrern insbesondere diejenigen Lebenskreise oft absprechend beurteilt, die mit weit weniger Mühsal und weit weniger Selbsterziehung unvergleichlich viel mehr erwerben und genießen und auch gelten. Aber über dieser natürlichen Revanche wird im einzelnen viel Unrecht gethan oder geredet; die wirkliche Tüchtigkeit der erwerbenden Stände, ihre Arbeit, ihren Gesichtskreis, ihre eigenartige Bildung, ihre Bedeutung auch gerade für das Ganze und selbst ihren zwischen allen den materiellen Strebungen so oft in schöner Weise sprossenden Idealismus, bewährt in gemeinnützigen Handlungen mannigfacher Art, diese Dinge würdigt man nicht wie sie es verdienen. Da mag man viel eher noch Rangstolz und Titelhochmut und andere hohle Dinge bei dem höheren Beamtentum verachten, das würde weniger ungerecht sein.

Auch ist es vom Übel, auf dem eigenen, dem pädagogischen Gebiet zu viel Unfehlbarkeit in Anspruch zu nehmen, sich als den Fachmann zu fühlen und die übrigen als die Ignoranten, die durchaus nicht irgendwie mit drein reden dürften. Äußerungen dieser Art habe ich am häufigsten bei solchen Schulmännern gefunden, die am wenigsten eigentlich pädagogische Schulung hatten. Wer sich dieses unendlich fein verzweigten Gebietes wirklich von Herzen annimmt, der wird mit zunehmendem Gesichtskreis um so weniger abgeschlossen, um so weitherziger. Der Arzt mag sich die Naturärzte verbitten und über Kurpfuscher,

Quacksalber, Hebammenweisheit zornig werden; der Pädagog ist nicht in gleichem Falle, denn alle Eltern erlangen doch auch eine gewisse pädagogische Erfahrung, und schließlich macht jeder Beliebige an sich selbst Erziehungserfahrungen; ihr aller Urteil braucht nicht ohne Wert zu sein. Daß so viel Spannung besteht statt Einklang, ist ein geschichtlich gewordener, aber nicht notwendig dauernder, nicht unüberwindlicher Zustand.

Indessen wie man das Haupt wohl allzu trotzig zurückwirft, beugt man es auch häufig in unrichtiger Weise und am unrechten Orte. Das eben ist die Folge einer unzutreffenden öffentlichen Schätzung, einer ungesicherten Position, daß der Betreffende selbst zwischen einem Zuviel und Zuwenig des Anspruchs schwankt. (Es ist nicht anders bei Nationen, denen in dem sogenannten Konzert der Völker nicht der rechte Platz vergönnt ist: abwechselnd vergöttern sie sich und werfen sich weg.) Doch damit käme ich auf schon früher Berührtes zurück, und will nicht länger verweilen.

Noch eins zum Schlusse. Um zwischen den Personen die rechte Stellung zu finden, ist es gut, dieselbe zu den Sachen zu haben. Ein offenes, empfängliches Interesse für die Gebiete des uns umgebenden Lebens, ein den Lebensfragen der Gegenwart zugewandtes Angesicht, das ist doch nicht übel auch für den, der eine stille Arbeit an sich und anderen zu verrichten hat. Und wenn es nicht bloß den großen Lebensfragen der Zeit, sondern auch den engeren des örtlichen Kreises zugewandt ist (das heißt seinen Lebensfragen, nicht seinem persönlichen Klatsch), so ist es um so besser. Die stumme Zurückhaltung erscheint leicht als Geringschätzung, ja sie wird auch in der That leicht dazu. Und dem weiten Kreise der Mitbewohner etwas zu sein, teilnehmend wo es nahe liegt, mitarbeitend wo es erfordert wird, anregend und auch belehrend wo es sein kann, das ist lobenswert. Doch darf für alle diese Dinge nur die wirklich entbehrliche Zeit und Kraft verwendet werden. Von der Zersplitterung der Zeit und der Zerfaserung der Person

durch allerlei „Beschäftigung“, durch Vorträge, Reden, Vereinsthätigkeit in allen Abstufungen war schon oben einmal die Rede, und der näheren Schilderung wird es auf diesem Gebiete nicht bedürfen*).

* * *

Noch ein Thema habe ich auf dem Herzen, das eigentlich näher liegt als die jetzt berührten, das uns gewissermaßen ins Innerste des Berufslebens führt. Das ist das Verhältnis des Lehrers zu den Schülern. In Kürze läßt es sich schwerlich abhandeln, aber es muß ja auch nicht abgehandelt werden: wir wollen nur ein wenig davon handeln. Und nachher mag jeder den Faden für sich, nach seinen Erfahrungen und Erwägungen, weiter spinnen.

Die Thätigkeit des Lehrers hat ein doppeltes Objekt, ein sachliches und ein persönliches. Doceo regiert ja den doppelten Akkusativ. Das eine wie das andere kann man als das unmittelbare oder eigentliche Objekt der Thätigkeit empfinden. Ich wüßte nicht, daß das bei einer anderen Berufsübung in gleichem Maße der Fall wäre. Es giebt einen bestimmten Kultur- oder Erkenntnis- oder Bildungsinhalt, der soll auf das

*) Nur mit Genugthuung aber kann man gewahren, wie neuerdings die Gymnasiallehrer an manchen Orten sich einer Vereinsthätigkeit von sehr praktischen Zielen zuwenden. Wenn in einem Lehrerkollegium gegenwärtig einige Personen städtische Armenpfleger sind, andere Mitglieder des Vereins für Volkswohl oder für Knabenhorte, für Ferienkolonieen, für Tierschutz, oder auch — um das Große und Wissenschaftliche mit dem Praktischen zu verbinden — des deutschen Kolonialvereins und ähnlicher Verbände, so ist das schön, ist im besten Sinne modern und soll hier ausdrücklich zur Anregung mitgeteilt werden. Und wenn an anderen Orten die Lehrerkollegien sich ihrerseits nicht bloß zu wissenschaftlichen Kränzchen, sondern daneben auch zu ganz regelmäßigem, ernstlichem, gemeinsamem Turnen zusammenthun, Oberlehrer und Hülfslehrer, Professoren und technische Lehrer, nebst etlichen Schul- und Gesundheitsfreunden außerdem, so ist auch das Fortschritt, und giebt nicht einmal die Gefahr der Zersplitterung, sondern eine Gewähr der Festigung.

nachwachsende Geschlecht vererbt werden. Und es giebt junge, werdende Menschen, die sollen mit jenem Inhalt erfüllt werden. Dachte der junge, zum Studium des Lehrfachs sich entschließende Mann wesentlich an die eine oder an die andere Seite der Sache? Nach meiner Beobachtung (der Punkt ist schon oben einmal berührt worden) tritt weitaus bei den meisten der Gedanke an die Personen zunächst durchaus zurück hinter dem an die Sachen. Das wäre nur recht und natürlich, sofern sie der Sachen ja zunächst sich ihrerseits bemächtigen sollen. Aber hinter den drei oder fünf Jahren liegt dann das lange Leben, und in diesem treten durchaus die persönlichen Objekte in den Vordergrund; im Stoff etwas zu verfehlen, liegt da verhältnismäßig wenig nahe, in der Beziehung zu den Personen stets korrekt zu sein, ist, wenn man es richtig bezeichnen will, unendlich schwer. Indessen nicht bloß die Schwierigkeit liegt wesentlich auf dieser Seite, sondern auch der Reiz und die Genugthuung muß hier gesucht werden. Und wer sie da nicht findet, der hat gewissermaßen seinen Beruf verfehlt.

Pflegt man sich auf seine Befähigung für diese Seite des Amtes vorher zu prüfen? Sicherlich malt sich, wer Arzt werden will, im Geiste vor allem das Leben des Arztes aus, und denkt nicht zuerst an die Anatomie und die Kliniken. Und wer Theologe wird, das Leben des Theologen, die Kanzel oder das Landpfarrhaus und die Weltabgeschiedenheit, nicht die Kollegien über Hiob oder über Kirchenrecht. Auch unter den Juristen denken die meisten offenbar vor allem der künftigen Laufbahn, wenn auch nur nach der äußeren Seite, als der sprossenreichen Leiter zu hohen Stellungen; von dem Rechtsstudium scheinen sie in der Regel nicht in erster Linie angezogen zu werden, dafür sprechen alle Anzeichen. Bei manchen anderen Berufsarten fallen Vorbereitungszeit und Ausübung nicht sehr auseinander; so beim Offizier und Forstmann, beim Architekten und Techniker. Anders durchweg bei den Philologen.

Einigen ist der Gedanke an die Beziehung zu den Zög-

lingen gleichgültig. Einige scheuen gar im Stillen davor zurück. Für nicht wenige bildet das eine unvermeidliche Zugabe, das Lehren- und Ziehenmüssen; das Studium, die Wissensehre ist es was sie anzog. Noch mehr: es giebt auch solche, die diesen Beruf nur darum wählen, weil sie eigentlich zu keinem einzigen frischen Weltberufe in sich die Bedingungen fühlen, und sich hier so am Rande des vollen Menschenlebens hindrücken zu können glauben, zwischen den stummen Büchern und der bescheidenen Schulstube, wo das Thun keine weiten Kreise beschreibt, wo kein ganzer Mann von nöten ist. In allem Ernste, das ist ganz offenbar sehr häufig der innere Grund und Zusammenhang; man kann es schon an Mienen und Wesen vieler Prüflinge gewahren, die scheu und matt blicken und dem Menschenkenner sofort zeigen, daß sie ihrerseits niemals auf Menschen wirken werden. Und dies gerade, das rechte Einwirken auf Menschen, ist auch vielen von den anderen, von denen mit starkem Sinn und frischem Willen, im Grunde doch versagt.

Im Augenblick des Eintritts in das praktische Lehr- und Erzieheramt haben vielleicht die meisten den Gedanken, durch unbefangenes Wohlwollen, durch unverlorenes Verständnis für die Jugend (der sie ja noch nicht fernstehen), durch unpedantischen Ton und Verkehr, vielleicht auch durch wirkliche, eigentliche Liebe die junge Schar leicht und sicher zu lenken. Wie weit steht man nach seiner eigenen Schätzung innerlich von jenem Gros der Schulmeister ab, die man so wohl kennt, der trockenen, die kein rechtes Herz in der Brust haben, die keine rechten Menschen sind! Und niemals wird man ein solcher werden! Das wird die Jugend schon fühlen und alles wird gut gehen. Andere — gemäß den zwei Hauptströmungen in der menschlichen Seele, auf Lieben und auf Herrschen hin, giebt es auch diese anderen — zweifeln im Bewußtsein ihrer überlegenen Sicherheit und Festigkeit nicht, daß sie jeglichen Widerstandes Herr werden; sie werden bändigen und lenken, wie jene

gewinnen und leiten wollen. Die wirklichen Beziehungen gestalten sich nachher nicht halb so einfach. Und großenteils täuscht der Verlauf derselben jene sicheren Erwartungen.

Denen, die vor allem an das Unterwerfen dachten, an das Bändigen der jugendlichen Willen, gelingt vielleicht wirklich diese Unterwerfung rasch. Es giebt freilich auch solche, die viel Wucht und Schärfe aufbieten, weil ihnen die „selbstfunktionierende" Kraft wirklicher persönlicher Festigkeit fehlt. Diese Scheinstrammen sind unglückliche Menschen, von der Jugend bald durchschaut und zu einem ewigen, zugleich häßlichen und lächerlichen Kampfe verurteilt, Leute die thatsächlich ihren Beruf verfehlt haben. Aber was jene wirklichen Willensbändiger betrifft, so erwerben sie dazu vielleicht auch die Autorität der Gerechtigkeit, die indessen freilich viel schwerer zu erwerben und zu bewahren ist als man denkt, viel schwerer zu üben als die des Richters im Amte, feiner abzuwägen, unmittelbarer zu finden, rascher zu vollstrecken, kontrolliert durch das überaus empfindliche und dazu nicht immer reife Gefühl der Jugend. Und neben diese sachliche Schwierigkeit tritt die persönliche: der unbedingt überlegene Herr und Meister der Klasse zu sein im abgeschlossenen Raum der Schulstube, ist doch gefährlich. Wenn in guten Stunden das gute Maß nicht verletzt wird, so kommen über den Menschen auch böse Stunden und reißen ihn fort, und die einmal verletzte Gerechtigkeit bleibt lange, lange unvergessen; wo einer gegen viele steht, da haben seine Handlungen eben auch ein vielfaches Echo und Gegenecho, sie klingen lange nach. Auch darf man, so prächtige Eigenschaften die Knabennatur besitzt, doch nicht etwa glauben, daß sie großmütig sei, vergesse und verzeihe, oder auch nur billig sei, duldsam, edel; zu diesen Dingen gehört eine höhere Reife. Und so trifft man den Typus des von der Jugend als streng, aber gerecht anerkannten Lehrers im ganzen eigentlich nicht häufig.

Wenn es nun so schwer ist, Gerechtigkeit zu bewahren, durch Gerechtigkeit zu siegen, so wird die rechte Hilfe schließ-

lich doch in dem liegen, was zu leisten schwerer scheinen mag, aber leichter ist: in einem Stück Liebe. Die Anerkennung eines gütigen Willens, freundlicher Gesinnung, herzlichen Interesses vermag der Lehrer in der That doch eher zu erwerben, und er selbst kann diesem Wesen eher treu bleiben; er ist dabei weniger gebunden, weniger eingeengt. Die Gerechtigkeit schreitet auf einer schmalen Linie, die Liebe ergeht sich auf breiten Wegen.

Doch auch wer auf die Liebe seine Sache gestellt hat, muß Enttäuschung gewärtigen. Das geht überhaupt denen so, die Liebe aussäen. Übrigens kann man durch Liebe ja auch leichter das bloße Gefühl gewinnen, als den Willen. Und über den muß der Lehrer doch verfügen, den Willen zur Folgsamkeit, zum Gehorsam, zum Fleiße, zur Ordnung. Überhaupt aber ist der berufsmäßige Erzieher in diesem Punkte immer viel ungünstiger gestellt als der natürliche. Dieser darf im einzelnen sehr reichliche Fehler begehen, darf Selbstbeherrschung, Konsequenz, Gerechtigkeit oftmals vermissen lassen, ohne daß Entfremdung erfolgt; ihm kommt die Stimme des Blutes, kommen die zahlreichen Gelegenheiten zum Ausgleich, die Allseitigkeit der gegenseitigen Beziehungen zu gute. Die Liebe des Lehrers, auch wenn sie da ist, wird nicht mit Sicherheit als solche empfunden. Muß sie doch, auch wo sie aus einem überreichen Herzen dringt (was unter Lehrern wie anderen Menschen nicht das Alltägliche ist), in ihren Äußerungen durch Grundsätze gezügelt werden. Aber der Natur nach ist sie überhaupt weniger unmittelbar, ist mehr an Reflexion und Willen gebunden, und dies gerade, was sie erzieherisch wertvoller macht, macht sie für das Gefühl des Zöglings wertloser. Denn zwischen dem Erzieher und ihm steht eben doch vor allem das eine Wort: Du sollst.

Und so tritt denn recht häufig Enttäuschung ein und Verstimmung, leicht zu viel Verstimmung. Der Umschlag bei den jungen Lehrern, die durch Liebe alles erreichen wollten, ein

jäher Umschlag nach kurzer Frist, und vielleicht auch die Ankündigung dieses Umschlages, das quos ego, das Emportauchen des Rohrstocks, das Aufziehen anderer Saiten u. s. w.: das ist in der Schulklasse noch weniger selten, als der Programmwechsel von Liberalismus gegen Despotismus bei den Regierungen der Völker gewesen ist. Diese Liebe war denn nur wie der Sonnenschein eines Apriltages, den alsbald trüber Himmel und Schneegestöber ablösen, oder wie der Idealismus der Jünglingsjahre, der bei der ersten ernstlichen Berührung mit den Härten des Lebens zergeht.

Doch wir müssen hier überhaupt des Irrtums gedenken, als ob es die große Frage gebe: ist Güte oder Strenge das richtigere Mittel in der Erziehung, und als ob es auf diese summarische Frage eine summarische Antwort geben müsse. Jene Alternative als solche giebt es in Wahrheit nicht, wenigstens nicht für den Kundigen. Milde und Strenge sind nur zwei Register einer großen Orgel, und zwischen und neben ihnen giebt es allerlei Übergangsregister, und der Erziehende soll eben die Orgel spielen, d. h. je nach Bedarf in jedem Augenblick jedes Register ziehen können.

Man kann aber an die Weisheit der Menschen auch zu große Ansprüche stellen, und thut es gerne in Büchern, Programmen und Instruktionen. Auch in manchem Lehrbuch der Pädagogik. Das Bild des Weisen nach stoischer Lehre trägt nicht erhabenere Züge als das, was da von dem Lehrer — einem Menschen von Fleisch und Blut — als selbstverständlich verlangt wird. (Ja, jener hat den Vorteil, etwas apathisch sein zu dürfen, was diesem nimmermehr vergönnt ist.) So viel Selbstbeherrschung, so viel Affektlosigkeit wird vorgeschrieben. Es ist schwer oder fast unmöglich, ohne Affekt zu haben und zu zeigen, volle menschliche Beziehungen zu unterhalten, Wirkung zu thun, Anteil zu nehmen und zu gewinnen. Der Lehrer braucht also sich selbst nicht gleich zu verdammen, wenn er seiner Affekte nicht stets Meister geblieben ist; er kann dabei auch aus-

gleichen, was er in mangelnder Weisheit verfehlt hat; er ist dann den Schülern eben ein Mensch, dem Vater und Freunde nicht ganz unähnlich, wenn auch kein Halbgott, dessen die Zöglinge nicht unbedingt bedürfen. Gehen lassen muß er sich nicht, auch sich nicht zu leicht Ablaß geben, und ruhevoller werden ihn ja wohl die Jahre machen und die Erfahrung, die Erfahrung von den stets wiederkehrenden selbigen Schülerfehlern, die dann weder mehr Entsetzen erregen noch grimmige Verachtung, sondern nur noch wie drollige alte Bekannte mit Lächeln begrüßt werden und ihre ruhige Korrektur finden.

Eins nur, finde ich, macht den Lehrer innerlich untauglich für seinen erzieherischen Beruf, obwohl es nicht ganz so wichtig erscheinen mag. Er darf sich nicht durch seine Schüler persönlich verletzt fühlen. Er darf enttäuscht sein, unzufrieden, ärgerlich, traurig, mißmutig, verstimmt, entrüstet oder was sonst, aber nicht empfindlich. Er darf zwischen sich und diesen jugendlichen Menschen gar nicht die Beziehung Platz greifen lassen, daß sie einander als Individuen auf ebenem Plane gegenüber stünden und er von ihnen, wie sie von ihm, Geschosse empfangen könnte. Er muß über dieser Möglichkeit stehen; es sind nicht Gewordene, mit denen er zu thun hat, sondern Werdende, an denen er zu arbeiten hat. Wie der Topf nicht zum Töpfer redet, obwohl er ihm Schwierigkeit und Ärger bereiten kann, so können auch die Lebensäußerungen der zu Erziehenden nicht an die innerste Person des Erziehers dringen — wenn er wirklich ein solcher ist.

Freilich, schöne Theorieen sind bequem aufzustellen, und wenn die Wirkung des Verletztseins dennoch eintritt, wer kann seine Empfindungen selbst bestimmen? Einigermaßen kann man sie in der That selbst bestimmen, beherrschen, klären, überwinden. Wem nicht das wenigstens möglich ist, der ist eben nicht tauglich, dem fehlt eine der wichtigsten Eigenschaften. Übrigens werden Lehrer auf diesem Gebiet seltener Not haben als Lehrerinnen; das liegt in der Natur der Geschlechter. Und

dann thut zuweilen auch hierin das Alter etwas; die Entfernung wird größer, und damit das Verhältnis freier. Einige freilich weinen auch im sechzigsten Jahre noch über die bösen Herzen ihrer Schulknaben, worauf diese mit einer hellen inneren Freude antworten. Einige reden viel von ihrer Liebe zu den Schülern, von der Mühe, die sie sich geben, von dem Guten, das jene von ihnen empfangen. Und alle ihre Worte sind den Schülern — nur Worte, sonst absolut nichts. Dieselben wollen nicht gebeten, gerührt, sondern beherrscht sein. Das Wesen des Wohlwollens fühlen sie dabei doch, aber man darf es ihnen nicht anpreisen.

Schwerer vielleicht ist es gerade für den, der an seinen Schülern einen regen Gemütsanteil nimmt, sich einer Art von gesteigertem Wohlwollen, nämlich der Bevorzugung, zu enthalten. Die Liebe wird eben leicht zur Vorliebe. In diesem Punkte ist meist die Selbstbeurteilung des Lehrers und das Urteil der Schüler nebst dem der Eltern sehr verschieden. Der erstere glaubt alle gleich oder doch nach gleichem Grundsatz zu behandeln. Und die anderen, Schüler und Eltern, reden Tag aus Tag ein mit der größten Sicherheit, als von etwas ganz Selbstverständlichem, von dem Maße von Gunst oder Ungunst, das die einzelnen Schüler bei dem Lehrer genießen. Sie haben dafür je nach örtlicher Ausdrucksweise ihre mannigfachen Redewendungen, aber die Anschauung ist dieselbe, ist allgemein. Ist das nur eine Überlieferung aus Zeiten, in welchen die Unterrichts- und Erziehungskunst noch viel mangelhafter, die Lehrer unfähiger und grobe Mißgriffe daher gewöhnlich waren? Ob gerade nach dieser Seite die Schulen sich sehr geändert haben oder früher viel unvollkommener waren, ist fraglich. Also ist es vielleicht nur das der gemeinen Menschennatur innewohnende häßliche Mißtrauen, ausgehend von der Selbstliebe und vom Neid? Auch diese Annahme erklärt nicht alles. Thatsache ist doch auch, daß die verschiedenen Lehrer einer Klasse dieselben Schüler nach ihrem persönlichen Gesamtwerte keineswegs gleich

zu beurteilen pflegen. Wie sehr man also das suum cuique zu seinem Vorsatz gemacht habe, ein Maß von Unsicherheit in der rechten Würdigung der Einzelnen wird bleiben, und damit für das empfindliche Gefühl der Betroffenen auch nicht selten der Eindruck der Bevorzugung und Zurücksetzung, der Vorliebe und Abneigung. Übrigens erwarten auch mit Unrecht die Schüler und die Schülereltern eine Behandlung der Einzelnen nach starrem, gleichförmigem Recht, während wir nicht in der Welt des bürgerlichen Rechtes sind, sondern in derjenigen der Erziehung, wo die Einzelnen erst so weit gebracht werden sollen, daß sie dereinst gleichen Rechtes würdig sind, und dazu verschiedener Mittel, einer verschiedenen Behandlungsweise bedürfen. Immerhin bleibt hier ein Gebiet voll kleiner Versuchungen und großer Schwierigkeiten, und zur Überwindung mag es dienen, sich die Gefahr recht klar zu machen.

Doch sind wir damit vor eine neue, allgemeinere Frage hingetreten: die Unterscheidung der einzelnen Schüler innerhalb der Gesamtheit. In alten, einfachen Zeiten, bei wenig besetzten Klassen, machte sich diese Unterscheidung von selbst; bei den gegenwärtigen Schülermassen ist sie sehr viel schwieriger, und man erklärt sie vielfach für geradezu unmöglich. Für unmöglich mindestens die unterscheidende Behandlung, aber auch selbst die unterscheidende Erkenntnis der Individuen. Man hört oder liest wohl spöttische Ergüsse über diesen neumodischen Anspruch der Berücksichtigung der Individualität an öffentlichen Schulen. Und wer als Lehrer mit einem gewissen vorhandenen breiten Strome geht, der wird in der That seine Augen niemals für die Persönlichkeiten öffnen, wird an ihnen bloß Fachleistungen, Fehlerzahlen, Klassenplätze u. s. w. sehen und, gefragt nach dem Wesen und Wert eines Schülers, sein Taschenbuch öffnen und etwa antworten: er hat die beiden letzten lateinischen Extemporalien „genügend“ geschrieben. Oder er wird meinen — wenigstens habe ich auch das aussprechen hören — daß die

Individuen noch nicht zu unterscheiden seien, weil sie noch nicht Individuen seien, sondern so eine Art von Froschlaich, von gleichartiger Masse mit keimenden Ansätzen zu Persönlichkeiten. Diese Art beweist, bis zu welchem Grade in der pädagogischen Praxis der letzten Periode eine Seite unentwickelt zu bleiben vermochte, welche anscheinend in den Vordergrund aller erzieherischen Thätigkeit treten müßte, die Beobachtung. Mit offenen Augen nichts sehend einherzuschreiten, darin leisten ja unseres Gleichen das Mögliche, und wem dieser Mangel zu verdanken ist, ist kein Geheimnis. Aber wer seinen Blick noch gewöhnen und schärfen will, bei dem nimmt die Kraft von Tag zu Tage zu, und immer mannigfaltiger, reicher breitet sich vor seinen Augen das Stoffgebiet seiner Beobachtung aus. Es entstehen Typen, Kategorieen, die sich aber doch nicht schematisch neben einander stellen, sondern stets neu durchkreuzen und kombinieren. Daß hier dem Beruf ein Reiz erwächst statt einer Bürde, braucht wohl nur angedeutet zu werden.

Eine Anzahl Eigentümlichkeiten freilich kann überhaupt kaum übersehen werden, und nach einer längeren Zeit der Berührung im Unterricht hat auch der eigentlich nicht beobachtende Lehrer von ihnen Kenntnis; er muß ja auch außer den Leistungen Betragen, Aufmerksamkeit, Fleiß, vielleicht gar Ordnungsliebe für das Zeugnis beurteilen. Aber wer in einer langen Reihe von Jahren vielen Konferenzen beigewohnt hat, der weiß, daß schon diese regelmäßigen „Prädikate" keineswegs überall mit Sicherheit gegeben, mitunter auch gar nicht lange gesucht und abgewogen werden. Dabei kommen denn wohl auch manche persönliche Züge zur Erwähnung, wie ärmliches Aussehen, kümmerliche Gesamtentwicklung, saloppes Äußere, oder mürrische Miene, verschlossenes Wesen, Schwerfälligkeit, Gleichgültigkeit, Mangel an Aufmerksamkeit, ungleichmäßige Teilnahme, Neigung zum Plaudern, zum Spielen, zum Lachen, unbehülfliche Rede, fahriges Wesen, Empfindlichkeit u. s. w., nebst den gegenüberstehenden Vorzügen, auf die aber — in Konferenzzimmern wie

sonst in der Welt — seltener die Rede kommt, und dann auch neben den ganz groben, geistigen, körperlichen, moralischen Gebrechen. Aber oft sind die verschiedenen Klassenlehrer über eine jener Eigenschaften durchaus nicht einer Meinung, und eine weiter geführte Beobachtung, ein feineres Auge, ein volleres Sachverständnis vermag nicht bloß viel größere Sicherheit des Urteils, sondern auch viel genauere Unterscheidung zu geben. Ich will einige Beispiele anführen.

Daß man mit Worten wie „gescheit" oder „begabt" operiert, ohne eine recht bestimmte Vorstellung damit zu verbinden oder doch ohne bestimmte Anschauung zu haben, was sie im einzelnen Falle einschließen, oder die zahlreichen Spielarten der Eigenschaft zu unterscheiden, soll nicht weiter verfolgt werden; die Einteilung der Schüler in gescheite und dumme ist, wie die in fleißige und faule, alte Schulmeistersitte; sie hat übrigens nur den Vorzug der Bequemlichkeit. Aber schon das innere Verhältnis zwischen dem, was man Dummheit, und dem, was man Faulheit nennt, wird meist gar nicht recht beachtet. Ohne Verständnis Interesse zu haben, ist schwer (obwohl hier und da ein respektabler Wille dafür eintritt). Welches Verhältnis von Ursache und Wirkung nun im einzelnen Falle vorliegt, müßte doch klargestellt werden; aber dazu kommt es sehr häufig nicht. Mit dem Verhältnis von Aufmerksamkeit und Fleiß einerseits und Verständnis andrerseits ist es entsprechend. Doch sehen wir näher zu, so ist auch das, was als Fleiß bezeichnet wird oder als Faulheit, keineswegs stets dieselbe Sache, oder hat doch keineswegs dieselbe Bedeutung. Das letztere ist bald eine mehr körperliche Trägheit, bald geistige Indolenz, bald die Rückseite kindischer Spiellust, bald Mangel an Arbeitsgewöhnung, oder Mangel an persönlicher Zucht, oder auch nur Wirkung von geistiger Dumpfheit oder von körperlicher Schwäche. Und der Fleiß ist nicht dasselbe, wo er gute Gewöhnung bedeutet, oder wo er aus Gehorsam geübt wird, oder aus Furcht, oder aus natürlicher Lebendigkeit, aus Freude am Erkennen, oder aus

persönlichem Ehrgeiz, vielleicht auch aus einem im Hause angestachelten Ehrgeiz, oder aus Liebe zu denen, welchen dadurch Freude gemacht wird. So hat ferner die Aufmerksamkeit ihre verschiedenen Quellen und damit verschiedene Bedeutung, und recht verschieden sind auch die Mängel der Aufmerksamkeit und der Teilnahme am Unterricht; als wirr oder als oberflächlich, als flüchtig, fahrig, faselig, zerstreut, träumerisch, täppisch, schwerfassend und schwerfolgend ist je nach Umständen der Unaufmerksame zu bezeichnen und zu betrachten.

Recht viel wird pädagogisch gefehlt durch Nichtunterscheidung auf einem andern Gebiet. Die Schüler, deren Gefühl auf Tadel in merklicher Weise reagiert, beweisen damit vielleicht nur überhaupt ein weiches Gefühl, ein zartes Wesen, vielleicht nur körperlich nervöse Erregbarkeit, vielleicht auch das, was man im eigentlichen Sinne Empfindlichkeit nennt, vielleicht eine unerfreuliche Selbstgerechtigkeit, vielleicht die Keime von Jähzorn und Rachsucht, vielleicht die Störrigkeit, welche nach dem Idiotismus hindeutet. Und das möglichst zu unterscheiden, dürfte doch der Mühe wert sein und ist meist nicht unmöglich. Gerade das Grenzgebiet von körperlichen und geistig-moralischen Lebenserscheinungen (das freilich großenteils strittiges Gebiet ist und bleiben mag) bedarf doch wenigstens des guten Willens zur Unterscheidung, zur rechten Beurteilung. Wenn man das Studium der Schulgesundheitspflege auch dahin ausdehnt, daß man sich mit den pathologischen Erscheinungen des jugendlichen Alters bekannt macht, so lernt man manches (manche Unaufmerksamkeit, Verwirrung, Mattheit, Seltsamkeit) in ganz anderm Lichte sehen, als die harte Schulweisheit es thut oder that. Daß besondere körperliche Schwächen, wie z. B. die des Gehörs, dem Klassenlehrer bei seinen Schülern bekannt seien, ist selbstverständliche Forderung, aber darum noch keineswegs immer Thatsache.

Alle diese Erkenntnis nun kann der Lehrer aus seinem regelmäßigen Unterrichtsverkehr mit den Schülern gewinnen, und wenn unter den verschiedenen Lehrern etwas reichlicher

Austausch der Urteile stattfände, so wäre das nicht übel. Ja, dieser Austausch ist unentbehrlich, damit die Urteile sich aneinander messen, sich gegenseitig einschränken, ergänzen, berichtigen. Auch darf dem einzelnen Lehrer nicht unbekannt bleiben, wenn ein Schüler auf andern Gebieten sich sehr anders bewährt als auf dem seinigen, und seien diese Gebiete auch wirklich oder nach seiner Schätzung nur untergeordnet. Besonders gute Leistungen eines sonst schwachen Schülers im Zeichnen, oder in der Naturgeschichte, in der Religion, im Singen, und nicht zum wenigsten auch im Turnen sollten ihm nicht entgehen, sollen nicht bloß einmal am Ende des Jahres im Zeugnis flüchtig vor seine Augen treten, sondern ihm bekannt sein, als Grundlage für das Gesamturteil und als Handhabe zur Einwirkung. Das gilt natürlich zumeist von dem eigentlichen Klassenlehrer, dem Ordinarius, für den die erzieherischen Verpflichtungen ja doch selbst in solchem Falle zugestanden werden, wo man sonst glaubt, sich aufs Dozieren und die zu diesem Behufe unentbehrliche „Disziplin“ beschränken zu können.

Und wem nun einmal eine solche, doch der Zahl nach nicht ungeheure Schaar von Knaben überwiesen ist, der kann recht wohl auch von dem Leben der Einzelnen oder doch vieler Einzelner außerhalb der Schulstube sich Kenntnis erwerben. Die Beobachtung auf dem Schulhofe, bei Spiel oder Nichtspiel, auf Spaziergängen u. s. w. bietet die nächste Ergänzung. Aber warum nicht gelegentlich ein unbefangenes Gespräch anknüpfen über Geschwister, über häusliche Beschäftigungen und Neigungen, über Lieblingslektüre, vielleicht über Privatunterricht, Geigenspiel, Handarbeit, Ferienausflüge und dergleichen? Natürlich muß dem Lehrer auch der Vorname des Einzelnen bekannt sein, um ihn gelegentlich in vertraulicher oder eindringlicherer Besprechung zu gebrauchen, als eine unscheinbare, aber nicht wirkungslose Reserve. Wenn der Schüler sich in seinem persönlichen Leben gekannt sieht (nicht „erkannt“), so ist das ein wirkungsvolles Bindeglied. Übrigens erhöht es auch dem Lehrer die Freude

an seiner Arbeit; Kenntnis ist eine gewissermaßen notwendige Grundlage der Liebe, und auf diesem Boden wiederum spielt sich jede Bethätigung freundlicher ab.

An die Beobachtung der Persönlichkeiten reiht sich die Beurteilung und die Behandlung derselben. Diese beiden sind zwar im Vorstehenden schon mit gestreift worden, doch sollen ihnen noch einige besondere Bemerkungen gelten. Man darf so vielfach über Menschen die Urteile nicht aussprechen, die man im Sinne und auf dem Herzen hat, daß man, wo man es nun einmal darf, sich leicht zu sehr gehen läßt. Diese psychologische Thatsache haben Dienstboten und sonstige Abhängige, und haben bekanntlich zu gunsten der Anwesenden die Abwesenden zu erfahren. Auch die Schüler, wie man nicht wird leugnen wollen. Und da wir oben erklärt haben, man müsse von dem Lehrer nicht allzu viel Weisheit verlangen, da es fast übermenschlich ist, in den mannigfachen Berührungen des täglichen Arbeitslebens stets die Ruhe und das Maß des vollendeten Weisen zu bewahren, so werden wir dem hierin Fehlenden nicht sogleich das Verdammungsurteil sprechen wollen. Ist der Affekt nicht ganz verpönt, weil ohne ihn eine kühle Ferne zu bleiben droht, und ist der Affekt seiner Natur nach nicht maßvoll, so wird mancher unberechtigte Superlativ, manche Übereilung im Tadel, manche Hyperbel Entschuldigung finden dürfen. Die Eltern würden sie freilich übel nehmen, obgleich sie ihrerseits sich weit mehr gehen zu lassen pflegen, und auch der Lehrer selbst soll die gemachten Fehler sich übel nehmen; doch es ist der Jugend gut, dann und wann durch eine Dornenhecke hindurch zu müssen und etwas gekratzt zu werden.

Aber hinter dieser hervorsprudelnden und (daß ich so sage) transitorischen Beurteilung wird ja und muß eine weit zurückhaltendere und stetigere in der Brust des Lehrers wohnen, und wenn er in gewissen Augenblicken den Schüler über seinen Standpunkt orientieren will, so äußert er diese, und giebt dem Zuhörenden das Gefühl, daß dies das eigentliche Urteil sei.

Nur maßvolle und erwogene Urteile ferner hat der Lehrer zu schreiben; die im Affekt mit roter Tinte in das Schülerheft geworfenen Randbemerkungen oder Schlußurteile machen hinterher einen abstoßenden Eindruck; was transitorisch für ganz menschlich gelten mochte, erscheint fixiert leicht als roh — so wie in dem bekannten Bildnis das spöttische Lächeln zu einem höhnischen Grinsen wird. Noch weniger geziemt es, dem in das Klassenbuch eingetragenen Strafvermerk eine grobe Form zu geben; schon den hinterher hineinblickenden Nebenlehrer überschleicht darüber ein kritisches Gefühl. Am vornehmsten aber muß der Ton, auch beim herbsten Tadel, auf den Zeugnissen sein; dort genügt auch meist schon ein schwacher Ausdruck, um stark zu wirken. Natürlich kommt das ganz wesentlich in Betracht für Betragen und Fleiß, denn für die Leistungen sind ja durchweg feste Prädikate vorgeschrieben, mit denen freilich oft sehr schwer das wirklich Zutreffende zu sagen ist, aber doch einmal gesagt werden muß — eine der Wirkungen des Massenunterrichts, des Bedürfnisses zu rangieren und zu numerieren, wo man nicht mehr charakterisieren kann. (Vielleicht bewegen wir uns in dieser Hinsicht eines Tages wieder zu vergangenen Einrichtungen zurück.)

So weit aber eine etwas freiere Form des Urteils noch zugelassen ist, bildet sie eine wichtige Gelegenheit den Individuen gerecht zu werden, wie sie auch in der Konferenz eine wertvolle Gelegenheit bietet, die Schülerkenntnis der einzelnen Lehrer zu erproben. Die Schülerzeugnisse eines Jahresschlusses würden, wenn man sie einmal sämtlich vergleichen dürfte, ein treffliches Mittel sein, den Geist und den pädagogischen Ton der verschiedenen Anstalten zu erkennen. Man müßte natürlich zu lesen verstehen; aber die Empfänger der Zeugnisse, Schüler und Eltern, verstehen meistens sehr gut zu lesen, was sie so nahe angeht. Sicherlich aber muß, sind es auch nur knappe Prädikate, schablonenhafte Worte, die niedergeschrieben werden, sicherlich muß hinter jedem die volle Anschauung der Leistung

stehen; je weniger gesagt werden darf, um so sorgfältiger muß es erwogen sein; je weniger freie Bewegung im Ausdruck besteht, desto gründlicher muß man sich besinnen, ehe man wählt.

Daß die deutschen — nein, die preußischen Lehrer nicht gerne genug lobende Urteile fällen, daß bei ihnen auf jede kärgliche Anerkennung mannigfache Tadelsprädikate kommen, der Vorwurf ist oft erhoben worden. Wenn dieser Fehler in Wahrheit mit einem Vorzug zusammenhängt, wenn dahinter der große erzieherische Ernst, die hohe Pflichtanforderung steckt, die aus dem ganzen Volke etwas gemacht haben, so muß man doch zugeben: es ist für die Jugenderziehung ein Fehler, eine falsche Überlieferung und Gewöhnung, und wir müssen zu größerer Unbefangenheit uns erheben; bei der Mannigfaltigkeit der geistigen Ansprüche, die wir an die Schüler stellen, müssen wir auf den einzelnen Gebieten etwas freigebig sein mit Anerkennung, denn jene Mannigfaltigkeit, das Nebeneinander so vieler Lerngebiete, ist schuld daran, daß auf den einzelnen das Mittelmäßige die Regel bleibt.

In der Beurteilung der Schüler ist schon großenteils das begriffen, was unter Behandlung verstanden werden kann. Aber natürlich doch nicht alles. Alles hier verfolgen zu wollen, würde überhaupt unmöglich sein; das Gebiet ist endlos. Aber es handelt sich uns ja eigentlich auch bloß um die Frage, ob die Einzelnen nach ihrer Individualität behandelt werden können. Gewiß ist, daß die Kenntnis dieser Individualität die rechte Behandlung erst möglich macht, daß namentlich wirkliche Kenntnis der Persönlichkeiten eine viel reichere Abstufung der Mittel zur Folge hat. Und gewiß ist ferner: wenn die Schüler fühlen, daß der Lehrer die einzelnen wirklich kennt, so glauben sie nicht zu leicht an Verletzung der Gerechtigkeit, sobald es nicht nach starrer Schablone hergeht.

Es gab von je auch in der schlechtesten Schule eine gewisse individuelle Behandlung. Sie vollzieht sich z. B. darin, daß die großgewachsenen Knaben bei geringen Leistungen recht oft

auf ihre Körperlänge hingewiesen werden, die etwas älteren auf ihr hohes Alter, auch wohl die vom Dorfe auf ihre dörfliche Herkunft, daß die „schlechten“ Schüler recht oft die Verachtung des Lehrers zu fühlen bekommen, die guten schwierige Fragen erhalten, ein Zerstreuter öfter außer der Reihe gefragt wird, und was dergleichen einfache Dinge mehr sind. Einfach, aber nicht alle gut. Denn selbst das höhere Alter ist meist nicht dem Schüler zum Vorwurf zu machen, um von anderem zu schweigen. Schweigen wollen wir auch von eigentlichen und groben Fehlgriffen, die als solche bei jedem nicht ganz rohen Pädagogen anerkannt sind. Dagegen ist auf höheren Schulen noch nicht ganz verpönt ein grundsätzliches Herumreiten auf den schlechten Schülern, die die Klasse aufhalten, den Lehrer verstimmen und sich für „höhere Studien“ nicht zu eignen scheinen, mit der nicht geheim gehaltenen Absicht, solche Schüler von der Anstalt wegzudrängen, wofür denn je nach der Landessprache verschiedene schöne Ausdrücke im Gebrauch sind. Zu ihrer Entfernung, wenn sie angezeigt ist, müssen vornehmere Mittel angewandt werden. Aber selbst wenn jenes Herumreiten auf einzelnen Schülern nicht im Dienste eines solchen Hintergedankens steht, wenn es nach des Lehrers Überzeugung nur intellektuellen Charakter hat, nur der geistigen Disziplinierung des Schülers dient, die intellektuelle Maßregel erhält doch moralische Färbung, und wirkt damit übel.

In diesen wie in vielen anderen Fällen kann die Grenzlinie nur bestimmt werden durch den Takt des Lehrers, den ja überhaupt nicht entbehren kann, wer mit Menschen in irgend welcher freieren Weise zu verkehren hat. Der Takt mag denn dem Lehrer sagen, ob und wieweit und in welcher Form er alles das zur Erwähnung bringen darf, was er von Eigenschaften und Beziehungen des einzelnen Schülers kennt, und in der rechten Form und im rechten Zeitpunkt mag dann auf Familie, auf Stand, auf Herkunft, auf Neigungen, auf Alter, auf frühere Entwickelungsstadien, auf gewählten Beruf, auch

selbst auf körperliche Eigentümlichkeiten hingedeutet werden; nicht bloß eine so ernste Sache, wie daß einer der Konfirmation entgegengeht, kann Anhalt zur Einwirkung geben, sondern auch eine so geringfügige, daß einer mit besonderer Sauberkeit und vielleicht Eleganz gekleidet zu sein pflegt. Über letztere Erscheinung, um bei dem Beispiel einen Augenblick zu verweilen, muß der Lehrer nicht spotten, besonders nicht, wenn er selbst im Mangel an Eleganz das Äußerste leistet, sondern er mag darauf hinweisen, daß ein gefälliges Äußere etwas recht Hübsches sei, daß aber das innere Wesen möglichst dazu passen müsse.

Und neben diesen besonderen Handhaben, welche die einzelnen Schüler dem Lehrer geben können, legen sie ihm auch besondere Verpflichtungen auf. Die besten verpflichten ihn zu gebührender Inanspruchnahme ihrer Kraft, die Langsamen zu einem rechten Maße von Geduld, eine eigene Behandlung erfordern die Zerfahrenen, die Mutlosen, die Kränklichen, die einseitig Begabten, die schwer Memorierenden, die Zurückgebliebenen — die er nicht ganz liegen lassen darf, denn sie sinken weiter im Quadrat der Entfernung, in welcher sich der Lehrer von ihnen hält.

Eins freilich haben wir noch kaum ausgesprochen, was doch vielleicht zu allererst hätte ausgesprochen werden müssen. Wer auf die einzelnen Zöglinge je nach ihrer Eigenart einwirken soll, der muß vor allem überhaupt auf Menschen einwirken können, eine Gabe, die in sehr verschiedenem Grade verliehen ist und etlichen übrigens trefflichen Naturen schlechthin fehlt. Und es muß, wer auf jugendliche Menschen einwirken will, ehe er die Eigenart der einzelnen kennen und unterscheiden will, das Wesen der Jugend überhaupt kennen oder doch verstehen, nicht von ihr Eigenschaften verlangen, die erst das reifere Alter hat, aber auch die Kräfte zu schätzen und zu nützen wissen, welche der Jugend als schöner Vorzug eigen sind.

Das Verständnis der Jugend kann eine angeborene, innere Gabe sein, wie der Takt, von dem vorhin die Rede war, und so manches andere. Aber zum Glück ist es doch nicht so, daß diese Dinge wirklich einigen gratis verliehen worden wären und für andere unerschwinglich blieben. Selbst der Takt wird vielleicht doch mehr durch Selbsterziehung entwickelt als angeboren. Und das Verständnis der Jugend wird sich im allgemeinen befriedigend einstellen durch die Dauer des Verkehrs mit ihr, besonders wofern guter Wille zur Beobachtung da ist.

Und weil denn die Zeit, weil das Amt selbst auf ganz zwanglose Weise so vieles zu bringen verspricht, was im Amte bedurft wird, so soll den jungen Lehrern an der Schwelle des Eintritts nicht etwa das Herz schwer sein um all der Anforderungen, um all der verlangten Kunst willen. Nur soll es lebendig schlagen. Denn „aus dem Herzen gehet das Leben“, heißt es an einer versteckten Stelle der Bibel. Und auch das Leben des Lehrers muß „aus dem Herzen gehen“ um wirklich etwas zu taugen und um lebenswert zu sein.

Soll und Haben der höheren Schulen.

Soll und Haben der höheren Schulen.

I.

Wenn der Sturm draußen sich auf einige Minuten beruhigt hat, so tritt man wohl hinaus in Garten und Hof und hält Umschau, was für Schaden er angerichtet haben mag; denn der Sturm in der Natur kann, abgesehen vom Verjagen der Wolken und Klären der Luft, nur schädigen und stürzen. Auch bei dem Sturm der menschlichen Meinungen und Forderungen laden die Augenblicke der verhältnismäßigen Ruhe zur Umschau ein, aber zur Umschau über diese Meinungen selbst, über Inhalt und Richtung und Kraft derselben, über Strom und Gegenstrom, Wirkung und Erfolg — die hier ja nicht, wie dort, Zerstörung bedeuten müssen, obwohl es während des Stürmens manchem im Hause Sitzenden schien, als ob, wenn nicht das Haus selbst, so doch viel Gutes in Trümmer gehen solle.

Nachdem die neuen Lehrpläne für die höheren Schulen in Preußen erschienen sind, mußte ja wohl eine Art von zeitweiliger Windstille in der Reformbewegung eintreten; die vergangene große Rolle und die immerhin noch fortdauernde Bedeutung dieses Staates auf dem Gebiet der Schule giebt allen seinen Entschließungen eine Tragweite über die Landesgrenzen hinaus. Ist die verhältnismäßige Ruhe auch nicht etwa Beruhigung, und noch weniger Befriedigung (wie wäre die möglich bei so mannigfachen und widersprechenden Forderungen?), sie wird doch wohlthuend empfunden.

Ich gestehe, daß mir eine Zeit lang oft die Erinnerung an die — sei es naive, sei es boshafte — Frage jenes Italieners an einen deutschen Landsmann kam: „Sie sind ein Deutscher — was für ein Buch haben Sie geschrieben?“ Die Frage verwandelte sich mir in diese andere: „Sie sind ein deutscher Schulmann — was haben Sie über Schulreform geschrieben?“ Indessen es schien ja, als ob auch alle die auf anderen Gebieten zu Bedeutung gelangten Deutschen der Reihe nach über dieses Thema ihr Büchlein ausgehen lassen müßten — um der unbedeutenden nicht zu gedenken.

Und doch teile ich nicht den Standpunkt, daß den meisten der veröffentlichten Schriften Geringschätzung gebühre. Auch da, wo das Gebotene zur wirklichen Lösung der schweren Fragen nichts Schätzbares beiträgt, ist wohl ein redliches Ringen um neue Klärung anzuerkennen. Auch da, wo leidenschaftliche Übertreibung in Tadel und Forderung die Gedankenentwicklung durchzieht, mag die Leidenschaft edlen Ursprungs sein. Wo Unmögliches verlangt, wo Halbwahres behauptet wird, wo ungerechte Urteile sich breit machen, auch da mag zwischen dem Unkraut der Weizen geachtet werden, weil doch einmal der Acker der Menschen beides durcheinander zu tragen pflegt. Und wenn es ziemlich viele Menschen giebt, die die Ungerechtigkeit gegen einen Einzelnen scheuen, so giebt es nun einmal wenige, die sie meiden gegenüber einer größeren Gemeinschaft, einer ganzen Klasse, einem Stande. Jedenfalls erscheint es ebenso unerfreulich, wenn man, auf seinen Fachverstand sich steifend, die öffentliche Erörterung von Schul- und Erziehungsfragen mit Spott und Hochmut abweisen will, sich allein die Erfahrung und der Erfahrung allein das Recht des Mitredens beilegt und damit ein wenig dem Bauern ähnelt, der der Ratschläge aller Nichtbauern spottet, während doch Idee und Erfahrung einander ergänzen müssen und die besten Ideen nicht etwa der breitesten Erfahrung zu entspringen pflegen.

Zu Zeiten freilich gestatten sich die Ideen, rasch an ein-

ander entzündet und vervielfältigt, eine Art von Hexentanz und erzeugen dann Verwirrung statt Erhellung, Lähmung statt Befruchtung. Die Stimmen über Schulreform schallten lange genug so wirr durch einander, daß die Neigung, sich das Ohr gegen sie zu verstopfen, schon verständlich wäre. Jede neue Stimme meinte ihrerseits die gute Melodie zu geben, aber schließlich erhöhte sie nur die Wirkung des Chaos.

Manche der Sprecher schlugen nicht den großen Ton an, mit ihrer volleren Wahrheit die anderen übertrumpfen zu wollen, sondern rechtfertigten ihr Hervortreten damit, es sei eines jeden, der eine eigene Ansicht sich gebildet habe, Pflicht, sie auch öffentlich kund zu thun, damit durch Vergleichen und Abwägen das Richtige und Beste gefunden werde. Ich teile die Hoffnung nicht, daß so das Beste gefunden werden könne. Ja, ich bezweifle, ob es das schlechthin Richtige, das untrüglich Beste überhaupt giebt.

Die Frage der richtigen oder besten Gestaltung des höheren Unterrichts hängt mit zu vielen anderen, noch allgemeineren Fragen zusammen, sie ist verwoben mit so viel anderem Fraglichen oder doch Unsicheren, mit Zufälligem und Schwankendem, Hohem und Alltäglichem, Grundsätzlichem und Persönlichem, daß sie auf eine Lösung, die wirklich Erledigung wäre, keine Aussicht hat. Oder will man verkennen, daß diese Frage abhängig ist von den gesamten Anschauungen über die kulturgeschichtliche Vergangenheit und über die Ziele der zu wünschenden weiteren Entwicklung, von nationalen wie auch mehr individuellen Bildungsidealen, verwoben mit sozialen, mit politischen, mit wirtschaftlichen, mit religiösen, mit wissenschaftlichen Anschauungen, daß sie insbesondere im Verhältnis der Abhängigkeit steht zu dem Standpunkt der wissenschaftlichen Psychologie, der Physiologie und anderer Gebiete der Naturwissenschaft und der Medizin, aber andrerseits auch wieder a b hängig ist von den inneren Lebensanschauungen der Einzelnen und von der daraus erwachsenden Wertschätzung der Dinge,

abhängig von Auffassung und Stand der praktischen Lebensinteressen, endlich auch abhängig von Überlieferung, Gewöhnung und Vorurteilen? Man könnte, wollte man herb urteilen, sagen: es ist nur natürlich, daß ein Geschlecht, das mit sich selbst so wenig im Reinen ist, auch nicht ins Reine kommt mit den Fragen der Erziehung; denn diese soll doch gewissermaßen die Gegenwart in die Zukunft hinübertragen. Und ohne Herbheit, in derjenigen Milde, welche das Begreifen der Dinge uns verleiht, hieße das: weil die Kultur und das innere Leben der Kulturmenschheit so weit von Einfachheit entfernt ist, darum sind die Erziehungsfragen mit Notwendigkeit so kompliziert. Über den Elementarunterricht ist wenig Streit, weil durch ihn erst an die Schwelle dessen geführt wird, was die eigentliche Kultur unserer Zeit ausmacht. Aber darüber hinaus beginnt das Durcheinander. Und so ist es auch naturgemäß, daß niemals der Tag kommen wird, wo die Lösung wirklich gefunden wäre, obwohl fast alle die Kämpfer in diesem geistigen Streit sie für morgen zu erhoffen scheinen oder doch für übermorgen.

In einer Hinsicht freilich ist es doch ein Stück Zufall, daß um die höhere Schule so lebhafter Streit sich abspielt. Nicht bloß, daß der Eifer nicht den Fragen der vollkommensten Ausbildung schlechthin gilt, daß weder dem grundlegenden Teil, der Erziehung in der Familie, noch dem krönenden, der Geisteserziehung durch die Hochschule, ein irgend erhöhtes oder auch nur ein bemerkenswertes Interesse gewidmet wird; das letztere Gebiet liegt ja auch gar hoch, und für das erstere (welches in der That mit der höheren Schulerziehung eng genug verbunden wäre), für dieses feine und stille Gebiet sind wir nicht ernst, nicht ruhig und gesammelt genug. Vor allem aber ist es das Maß, die Ausdehnung und Heftigkeit jenes Streites, worin man etwas von der Laune des Zufalls fühlt. Wenn unter nervösen Menschen das Gespräch auf einen nicht uninteressanten Gegenstand kommt, so werden sie eben heftig und schreien wohl alle durcheinander. Und es paßt nur zum Wesen

unserer Generation, daß um ein Thema von öffentlichem Interesse, wenn es zur Erörterung kommt, alsbald ein wahrer Wirbelwind der Meinungen tost, daß alles erregter und lärmender verläuft als es die Natur des Gegenstandes mit sich brächte. Gerade den ernstesten Fragen würde eine ruhige Behandlung am meisten gebühren.

Und wer heute berufen wird, eine Entscheidung oder doch einen vorläufigen Abschluß herbeizuführen, der ist weit übler daran als der Richter, der einen verwickelten Prozeß zu schlichten hat und von zwei Parteien notwendig eine enttäuschen muß. Denn hier sind fast unzählbare Streitende, und das Verhältnis ihrer Forderungen ist das verwickeltste; um das materielle Gut (das ist hier die Zeit und Kraft der Jugend), um die Herrschaft von Prinzipien, um Abgrenzung von Rechten geht der Kampf, und wenn dabei auch nicht geradezu jedermanns Hand wider jedermann ist, so gehen die Forderungen doch nicht bloß nebeneinander her, sondern schließen sich in der mannigfachsten Weise gegenseitig aus.

* * *

Lauschen wir doch einen Augenblick dem Stimmengewirr und suchen wir zu unterscheiden und ein wenig zu ordnen. Vor allem und vielleicht am längsten erschallt der Ruf nach Entlastung der Jugend, und ungefähr gleich lebhaft derjenige nach neuer Abschätzung der Studienfächer und entsprechender Verteilung der äußeren Rechte. Man wünscht Entlastung im Sinne möglichst vollständiger Befreiung, möglichst weiten Zurücktretens der geistigen Inanspruchnahme, damit dem Körper gelebt werden, der Körper gedeihen könne. Wenige Stunden Geistesarbeit, viele Stunden körperlichen Tummelns, und jene wenigen Stunden womöglich im Freien, im Schulhof gruppiert oder gemeinsam wandernd. Jedenfalls aber besseres Gleichgewicht der Ausbildung von Körper und Geist, und deshalb tägliches

Turnen und keine Verabsäumung aller der sonstigen Ansprüche der körperlichen Pflege und Schulung. Diese gehen denn zum Teil auch auf die eleganten Bethätigungen des Reitens, Fechtens, Radfahrens u. dergl. Und ihnen gegenüber auf nützliche oder doch schätzbare Handfertigkeiten, auf freiwillige Handwerksthätigkeit von mancherlei Art, die ja Prinzen nicht schändet und Gelehrtensöhnen so zuträglich wäre. Dann Turnspiele nicht ein wenig nebenbei, sondern mit all dem Ernst und in der Fülle der Entwicklung, wie auf den englischen play-grounds. Ferner aber auch Zeit zur Pflege edler Neigungen, zur Musik, zu naturwissenschaftlichem Experimentieren, zu löblicher Lektüre, vielleicht zu zeitiger Erlernung fremdsprachlicher Konversation, zur Teilnahme an der Geselligkeit der Familie, der engeren oder weiteren, zur Anstandslehre, zu früher Erwerbung von Schliff und Weltsicherheit, Ziele, von denen die pedantische Schule ja so weit abführt.

Aber zu gleicher Zeit auch von andrer Seite die dringende Forderung der Aufnahme neuer Unterrichtsgebiete! Wie schön wäre Kunstgeschichte, wie nötig zur Erzielung wirklich edler Bildung! Wie zweifellos bedürften wir der Volkswirtschaftslehre oder Gesetzeskunde! Wie können die Gymnasien länger die wichtige englische Sprache entbehren, oder wie die Bildungskraft des Zeichnens? Muß nicht Gesundheitslehre in den höhern Schulen ihren Platz finden? Und wie viel neue Seiten soll der Unterricht der bestehenden Fächer verwirklichen, wie viel mehr in die Breite gehen, oder in die Höhe, oder in die Tiefe! Nicht mehr bloß Kriegs- und Staatsgeschichte, sondern auch Volks- und Kulturgeschichte; vaterländische Geschichte nicht mehr in bloßem Umriß, sondern eingehend, breit und sicher und brav mit Nutzanwendungen durchzogen; aber überhaupt Geschichte nicht bloß in Erzählung und Schilderung, sondern mit Quellenlektüre; Deutsch wieder mit Einschluß des Altdeutschen oder doch mit sprachgeschichtlicher Belehrung, mit zusammenhängendem Lesen der älteren Dichtungen, mit ordentlicher Einführung in

germanische Mythologie, mit reichlicher Lektüre der Klassiker, mit anständiger Kenntnis auch der neuesten Litteratur, und außerdem mit ganz andern Ergebnissen im Aufsatz und im mündlichen Vortrag; Philosophie oder philosophische Propädeutik wieder wie einstmals als selbständiges Fach der obersten Klassen; Religionslehre mit dem Ergebnis festen Wissens und Glaubens, mit umfassender Bibelkenntnis und theologischer Begriffsbildung; Naturwissenschaften in einer der gegenwärtigen Bedeutung derselben entsprechenden Ausdehnung oder Bevorzugung; Mathematik nicht ohne Kegelschnitte; Physik nicht ohne mathematische Begründung; lebende Sprachen bis zu wirklicher, reinlichster Beherrschung und mit hübscher Litteraturkenntnis; alte Sprachen wieder möglichst bis zu der früheren Stufe der Beherrschung und der Schätzung; Erdkunde als wohlgepflegter, wissenschaftlicher Mittelpunkt des gesamten Unterrichts; Rechnen, wie es das Leben braucht; Schreiben, wie es das Auge erfreut — und so weiter, denn zu Ende ist damit die Reihe noch nicht.

Oder, um von den Stoffen abzusehen und auf die grundsätzlichen Forderungen zu achten: mehr Ausbildung der Sinne, mehr praktisches Können! mehr Fertigkeit, mehr Form, mehr Gewandtheit, mehr Beherrschung, mehr Sicherheit, mehr Sachbildung; aber auch mehr Wissenschaftlichkeit, mehr Konzentration, weitergeführte Vorbildung für die Universität; dann, um immer Größeres zu nennen, mehr Individualisierung, mehr Erziehung, mehr Entwicklung der Gesinnung, mehr Charakterbildung, mehr religiöse Bildung, mehr Herzensbildung!

Aber auch damit nicht genug. Es kommen die fachlichen Ansprüche an die Unterrichtsmethode hinzu, und diejenigen an die Gesamtleistung der unterrichtenden Persönlichkeiten. Wie werden die Gesetze für die Methode immer feiner, strenger, verzweigter! wie viel bewußter soll alles didaktische Thun werden! wie viel mehr Vorbereitung auf die einzelne Stunde wird verlangt, wie viel mehr Durchdenken, Lesen und auch Schreiben

dafür! wie viel kunstvoller soll die Korrektur werden! wie viel mehr theoretische Kenntnis der Pädagogik im Zusammenhang mit Psychologie und Physiologie soll erworben werden! wie viel neues Studium verlangt das neue Fach der Hygiene! Und wie zuverlässig soll alles Fachwissen des Lehrers stets ergänzt werden! An wissenschaftlichen Veröffentlichungen soll er in mäßigen Zwischenräumen zeigen, wie ernstlich er fortstudiert. Und zugleich soll er der allzeit bereite, rüstige, gewandte Spielgenosse der Jugend werden, Turner und Exerziermeister und Wanderer und Samariter u. s. w. sein. Dazu ertönen die Rufe: mehr allgemeine Bildung, mehr geistige Beweglichkeit, mehr Beredsamkeit, mehr Vielseitigkeit, mehr Fühlung mit dem wirklichen Leben, mehr Heraustreten behufs populär bildender Wirksamkeit in Vereinen, mehr Sinn für die sozialen Aufgaben der Gegenwart, mehr Kirchlichkeit, mehr Weltgewandtheit, mehr Demut, mehr Standesbewußtsein, mehr Wirtschaftlichkeit, mehr von dem alten, echten Idealismus — — —

Eine Aufzählung, bei der Einem der Athem ausgeht. Aber ein Bild, in dem kein Zug willkürlich herbeigezogen ist; jedes Wort deutet auf eine vorhandene Strömung, auf bestimmt entwickelte und öffentlich erhobene Forderungen, auf eine gewisse Kreise beherrschende Anschauung, vielleicht auf eine starke Partei, vielleicht auf eine ganze Litteratur, oder doch auf einzelne Bücher, Broschüren, Vorträge, Referate, Thesen, Resolutionen u. s. w. Und neben alledem geht dann her der breite Strom der organisatorischen Pläne, der schulpolitischen Meinungen und Verhandlungen, an die wir hier gar nicht rühren wollen, weil ein neues Wirrsal sich aufthun würde.

Daß die meisten der Forderungen mit Leidenschaft vorgetragen werden, steigert den verwirrenden Eindruck, erhöht aber nicht die Empfänglichkeit der Hörer; eine Art von Abstumpfung ist die natürliche Folge. Und wo diese fühlbar wird, müssen immer heftigere Töne angeschlagen werden, damit doch auch ein Eindruck erfolge. Übrigens sei eins hier nicht übergangen:

die Pädagogen selbst, wo sie kritisch und reformistisch hervortreten, pflegen es in greller Schilderung des zu überwindenden Zustandes den Fremden fast zuvorzuthun. Da tauchen, wenn es z. B. gilt, durch eine neue Methode eine alte zu verdrängen, die Ausdrücke wie Dressur, öder Mechanismus, unbegreifliche Verirrung leicht und fröhlich empor; und namentlich wird oft um recht unbedeutende Besserungen ein sittliches Pathos aufgeboten, das mehr dazu bestimmt ist der Forderung und der fordernden Person Gewicht zu verschaffen, als daß es dem wirklichen Gewicht der Dinge entspräche. Von grober Versündigung an der Jugend ist dann nicht selten die Rede, während doch zunächst nur eine feine Versündigung gegen das rechte Maß vorliegt. Man will gerne, erblickt man irgendwo einen Mangel des Schulbetriebs, zeigen, daß man damit seinerseits im Innersten nichts gemein habe, daß man durch eine tiefe Kluft davon geschieden sei. Dieses Gefühl ist vielleicht verzeihlich. Aber so wirkt vieles zusammen, um eine erhöhte Schärfe des Tones zu erzeugen, um ein Bild in grellen Farben hervorgehen zu lassen, wofern man es überhaupt ein Bild nennen kann, was so wirre, so mannigfach sich kreuzende Linien zeigt!

Die höhere Schule erscheint einem Schuldner nicht unähnlich, den eine Schar von Gläubigern bedrängt; jeder unter diesen möchte seine Forderung vor den übrigen anerkannt sehen; die verschiedenen neben einander zu befriedigen, wäre unmöglich. Aber bestehen die Forderungen auch zu Recht? Das wäre die Aufgabe fachkundiger Prüfung, und natürlich müßte diese Aufgabe die erste sein.

* * *

Wer den Versuch wirklich machen, wer alle die einzelnen Forderungen auf ihre Berechtigung prüfen und seine Abrechnung öffentlich vorlegen, sein Ergebnis zur Anerkennung und Geltung bringen will, der unternimmt eine Riesenarbeit. Und

(ähnlich wie bei manchen anderen Riesenarbeiten) schwerlich zu Dank. Läßt man sich auf derartigem Gebiete überhaupt durch eine Kette von Folgerungen und Beweisen überzeugen? Das thun nur diejenigen, deren Überzeugungen nicht viel Rückgrat haben und darum auch nicht viel Wert. Im übrigen nimmt der Einzelne je nach seinen gesamten inneren und äußeren Erfahrungen seinen Standpunkt ein, und selbst wer den Darlegungen anderer willig lauscht, wird daraus im allgemeinen doch nur das als richtig entnehmen, was jenen seinen Erfahrungen, Erwägungen, Neigungen, kurz seinem — vielleicht halb unbewußten — Standpunkt entspricht. Das ist eben eine Folge des vielverzweigten Zusammenhangs der pädagogischen Fragen mit dem innersten Leben der Gegenwart.

Leichter wäre es schon, eine Anzahl von Unmöglichkeiten, von unvereinbaren Ansprüchen herauszuheben. Und daß Maßlosigkeit eine Eigenschaft vieler unter jenen Meinungsäußerungen sei, ward schon oben angedeutet und übrigens wohl unmittelbar empfunden. Die Maßlosigkeit ist eine feine Art der Ungerechtigkeit, eine solche, die die Menschen sich nicht leicht übel nehmen, denn sie bedürfen ihrer, um Eindruck zu machen; auch ergreifen das Wort vor allem diejenigen, welche stark von einem Gefühl erfüllt sind, und solche messen ihre Worte nicht ab. Es wäre aber wohl überhaupt der Mühe wert und würde einen kleinen Schritt zur Klärung bedeuten, wenn man das Unrecht, welches bei der Schulkritik geübt zu werden pflegt, auf einigen Punkten deutlich machen wollte. Nur muß, um das sogleich zu sagen, nicht aus dem nachgewiesenen oder doch erkannten Unrecht ein Panzer gegen alle Neuforderungen gemacht werden oder ein Ruhekissen für die eigene bequeme Gewohnheit.

Daß man vom Einzelnen auf das Allgemeine schließt, die im einzelnen Falle gemachten Wahrnehmungen als kennzeichnend für das Ganze annimmt, ist der nächste Fehler, das nächste Unrecht; es ist der ganz gemeine Schlußfehler der unzulänglichen Induktion, dem alle Halb- und Ungebildeten beständig

erliegen, den aber auch gebildete Akademiker nicht meiden, wenn sie sich nicht innerhalb ihres Faches bewegen und wenn das Gefühl Spielraum erhält. Das Gefühl spielt denn auch den Kritikern noch andere Streiche; es beeinflußt bekanntlich selbst die Objektivität der Wahrnehmung. Man schaut, einmal eingenommen, nur das Häßliche, und man glaubt das Schlimme gern, nachdem man mißtrauisch geworden ist. Es ist eine andere Art von credo quia absurdum est.

Der zweite Fehler ist das Übersehen der geschichtlichen Entwicklung, die Gleichgültigkeit gegen das historische Gewordensein. Man konstruiert ein Bildungsideal und mißt daran die Wirklichkeit, die einem Ideal gegenüber natürlich eine Menge des Ideenlosen, des Zufälligen, Widerspruchsvollen zu enthalten scheint, während doch die gewordene Welt niemals ganz vernünftig ist (man kann den bekannten Hegelschen Ausspruch über alles Wirkliche als vernünftig auch auf den Kopf stellen), niemals von bestimmten Punkten aus auf geraden Linien sich gestaltet, nicht mathematischen Charakter trägt, sondern naturwüchsigen. Und die Schranken der Wirklichkeit sieht man nicht, die Ursachen des Schiefwachsens, den Zwang äußerer Einwirkungen.

Mit diesem Fehler hängt ein fernerer nahe zusammen: das Nichterkennen des innewohnenden gesunden Prinzips bei den zunächst seltsam und willkürlich erscheinenden Zügen. Man nimmt das Schulwesen unter das Mikroskop oder man schaut auch mit seinen scharfen natürlichen Menschenaugen darauf, und entdeckt allerlei Linien und Farben, die doch erst der Sachkundige recht interpretieren würde und der Fremde sehr unrichtig deuten kann. Selbst eine so leicht anzufechtende und zu verspottende Schulgepflogenheit wie das sogenannte Einpauken ist nicht hervorgegangen aus unteroffiziermäßiger Geistesroheit der Lehrer, sondern ruht auf dem sehr richtigen und im Grunde sehr wohlwollenden Prinzip des Auffassenlassens durch oft wiederholte eigene Bethätigung, durch häufige sinnliche Wahrnehmung,

durch gemeinsames Hineinleben in den Stoff; es bezweckt geistige Erleichterung für die Lernenden, aber gar nicht etwa Bequemlichkeit der Lehrenden. Das Lehren grammatischer Regeln statt des scheinbar so viel natürlicheren allmählichen Gewinnens derselben aus dem zusammenhängenden Stoffe selbst hat doch in Wahrheit den Zweck der Abkürzung eines sonst sehr langen Weges und der Sicherung gegenüber einer sonst nie überwundenen und gelegentlich peinlichen Unsicherheit. Das Aufschlagenmüssen der fremden Vokabeln im unbequemen Wörterbuch, das man ja durch sofortige Mitteilung der Bedeutung ersparen könnte und nach vielfacher Ansicht nur aus Unverstand und Pedanterie nicht wirklich erspart, hat doch den wertvollen Zweck, durch die Spannung des Suchens der Einprägung zu dienen. Und so weiter.

Eine ganze Fülle von unberechtigten Urteilen ergeht in der Weise, daß man den Personen eine Schuld aufbürdet, die nur das System trifft, und daß man für das System die ausführenden Organe verantwortlich macht, während ihnen die Bewegung vorgeschrieben ist. Wie mancher Vorwurf richtet sich gegen das Thun der Lehrer, während diese glücklich sein würden, wenn sie sich auf anderen, auf freien und neuen Wegen versuchen dürften! Ruht doch nicht einmal bei den ersten Autoritäten und den amtlichen Spitzen der Lehrerwelt die Entscheidung in den grundsätzlichen Fragen; die sind höchstens Berater des höchsten Unterrichtsbeamten, der selbst als Laie dem Fache gegenüber steht.

Vielleicht noch verstimmender ist es zu sehen, wie die Schule für alle Unvollkommenheit der Erziehung überhaupt, für alle zweifelhaften Ergebnisse der Personenbildung, gewissermaßen für die ganze innere Misère unseres Geschlechts verantwortlich gemacht wird, für alle Zerfahrenheit, Oberflächlichkeit, Unstetigkeit, Halbheit, an der wir leiden, auch für alles wirklich Krankhafte, das in die Erscheinung tritt, alle Überreiztheit, Nervosität, Willensschwäche, und für alles Böse, daran kein Mangel ist,

für Verrohung und Blutthaten, für Irreligiosität, für den Geist des Umsturzes, für alle Leere, die empfunden wird, für alle Schwüle, die uns drückt. Auch für den vaterlandslosen Sinn gewisser Massen, um das noch nachzutragen. Da bleibt wohl nur übrig mit den Worten des mittelhochdeutschen Dichters, wenn auch nicht im Sinne seines Zusammenhangs, auszurufen: swer si schildet, derst betrogen; ich enkan sîn anders niht verstân.

Mit recht leichtem Herzen scheinen diese Vorwürfe durchweg geschleudert zu werden, und doch ließe sich ein Lied singen von dem, was in der Sphäre der Ankläger selbst verfehlt wird, was die Familie verschuldet, was die Gesellschaft verdirbt, was der Staat verschlafen, was auch selbst die Kirche versäumt hat. Doch von so großen Dingen soll an dieser Stelle nicht weiter geredet werden. Ich bin nun ganz dafür, daß die Schule den inneren Standpunkt des Zöllners wähle, statt der anderen Rolle, und ihre Sünden erkenne. Denn natürlich fehlt es an solchen nicht, wenn sie auch nicht so grober Art sind, als auf den Märkten ausgerufen wird, und wenn auch gegen diese sittlichen Passiva einige nicht verächtliche Aktiva auf ihrem Konto stehen.

Und dies ist ein neues Gebiet üblichen Unrechts. Wie die höhere Schule doch in all der Zeit, in der man richtet und verdammt, im Stillen fortgeschritten ist, Irrwege erkannt, Auswüchse überwunden, Vervollkommnung angestrebt und verwirklicht hat, wie viel sie bereits besser geworden ist, das pflegt gar nicht beachtet und natürlich denn auch nicht gedankt zu werden.

Mit Dank und Vergeltung hat es überhaupt eine eigene Bewandtnis. Wie in dem einzelnen Menschenleben Dank und Ehre nicht zu der Zeit des besten Schaffens und vollsten Verdienstes sich einzufinden pflegen, sondern später, wenn die Leistungen abwärts gehen oder schon abgeschlossen sind, und wie die Sünden oft dann gerade gebüßt werden müssen, wenn sie innerlich überwunden und tief bereut sind: so wird in dem dauernderen Leben der Gemeinschaften oft der Gegenwart Ehre

für das, was die Vergangenheit erworben hat, und jene wird zur Rechenschaft gezogen für das, was von dieser verschuldet ist. Denn in diesem Leben der Gemeinschaften, das von natürlichen Gesetzen bestimmt wird, vollzieht sich jeglicher Wandel allmählicher, und nur sehr allmählich machen sich auch die Veränderungen nach außen fühlbar; vielleicht ist das im Innersten bereits wieder überwunden, was jetzt nach außen noch erscheint, vielleicht ist eine tiefe Wesensveränderung vorgegangen, während die Welt nur die alten Züge zu sehen meint — fast so wie ein Stern heute vor unseren Augen funkelt, während er in Wirklichkeit längst von seiner Stelle am Firmament geschwunden ist. Vielleicht galten unsere höheren Schulen als trefflich zu einer Zeit, wo sie innerlich verödet waren, und werden geschmäht, wo sie sich längst mit neuem Werte erfüllt haben. Vielleicht? Nein, es ist wohl wirklich so.

* * *

Zwei von den berührten Punkten möchte ich etwas näher erläutern. Das eine ist die Abhängigkeit des gegenwärtigen Schullebens von der geschichtlichen Entwicklung, und das andere der Fortschritt, welcher in diesem Schulleben in den letzten Jahrzehnten thatsächlich gemacht worden ist.

Welche Einflüsse haben das Leben der höheren Schulen in unserm Jahrhundert bestimmt? Im ersten Teil desselben legte der Staat seine Hand auf dasselbe, der preußische Staat vor allem, er begann zu normieren und zu reglementieren, und die andern thaten's ihm nach. Das war kein Sieg eines subalternen Geistes, wie man es wohl aufgefaßt hat, sondern es war das Walten des starken Staatsgedankens, das Bedürfnis der inneren Einheit bei großer äußerer Ausdehnung, es war der Geist strenger Pflichtbestimmung und Pflichtverteilung; und derselbe verbündete sich mit dem neuen, energievollen Studiengeiste, wie er im Neuhumanismus erwacht war, während zugleich

die tiefgehenden pädagogischen Anregungen seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts nachwirkten, um dem Unterrichtswesen überhaupt eine volle und scharfe Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Diese verschiedenen Strömungen nahmen dann ihren Fortgang, nicht ohne Wendung und Wandlung. Als der Staat vom Erreichen bestimmter Schulklassenziele wichtige persönliche Berechtigungen abhängig machte, verquickte er keineswegs, wie das jetzt oft angesehen zu werden scheint, innerlich Fremdes, Beziehungsloses; es war in dieser Einrichtung mehr Weisheit und Gerechtigkeit, als man jetzt zu verstehen scheint, aber seine Schattenseite hatte natürlich auch dies, wie das Normieren und Reglementieren überhaupt. Denn das stand ja natürlich nicht still, ja das Bedürfnis wurde um so mehr empfunden, wie das Zusammenwachsen der verschiedenen Landesteile zu einem innerlich Ganzen fortschreiten sollte. Was dagegen eher zu einer Art von Stillstand kam, war die Entwicklung der feineren Pädagogik, denn alle die großen Neuerer und selbständigen Denker auf diesem Gebiete waren in stiller Sammlung, in engem Kreise erwachsen und hatten bei mäßigem Thun viel sinnen dürfen: jetzt beruhigten sich die Gedanken gar sehr gegenüber dem auf so breitem Grunde Dastehenden, so fest Organisierten und zur bloßen korrekten Fortführung die ganze Kraft der Beteiligten Erheischenden. An irgend ein Teilchen der so verwickelten und so sicher arbeitenden Maschine ernstlich rühren zu wollen, mußte man sich entwöhnen; rastlos zu arbeiten oder zu ordnen und zu überwachen galt es, nicht zu brüten oder zu tüfteln. Und auch die Seele des höheren Unterrichts, der so herrlich wieder belebte Humanismus bewahrte seinen Hochflug nicht; nachdem die Philologen sich dem Ganzen ihrer Wissenschaft mit ganzer Seele ergeben hatten, gerieten sie eben mit dieser treuen Hingebung mehr und mehr in die Kleinarbeit, und ganz mit Recht, aber nicht ohne ungünstige Einwirkung auf die Schule, in der nun vielfach zum Zwecke wurde, was nur als Mittel zu einem Größeren Berechtigung hatte. Und wenn die streng methodische

Geistesschulung einen der großen Vorzüge jenes Studiums bildete, so bleibt fraglich, ob just diese Schulung auch die wahre und beste für den jugendlichen Geist darstellte. Daß die Unerbittlichkeit der gegenseitigen Kritik der Philologen, die vernichtende Beurteilung des Andern um eines einzelnen Fehlgriffs willen, sehr mit Unrecht in die Schule übertragen wurde, dies wenigstens kann man sicher behaupten.

Aber noch andere Strömungen mündeten ein. Nach dem neuen Aufschwung der alten humanistischen Studien kam das erste Erwachen wirklich neuer Studien, kam die stolze Entfaltung empirischer Wissenschaften, und die Wissensfreude ihrer Jünger wirkte auch in den Schulen, bewirkte, daß sie für ihre Fächer Ansprüche machen durften, und allmählich drängte sich in dem alten Raume, in dem ein paar Hauptfächer sich bequem ausgedehnt hatten, das mannigfache Neue mit dem Alten, das sich doch nicht einschränken lassen wollte. Auch entstand ein Wetteifer in der Strammheit des methodischen Betriebs, und die Eigenschaft der Strammheit (der Ausdruck läßt sich nicht wohl durch einen vornehmeren ersetzen) nahm zugleich stetig zu: der immer mehr sich herausbildende Beamtencharakter der Lehrer, der allgemeiner werdende militärische Geist mit dem Befehlston, der Strafliste und der Distanz von Offizier und Gemeinen wirkten dazu. Und gegenüber all diesen Wandlungen des Studieninhalts und des Tones dann die Veränderung in der Welt der Lernenden! Zunächst das gewaltige Anwachsen dieser Schülerwelt, im Zusammenhang mit Friedenszeit, Handelsaufschwung, Wohlstand, Verkehrssteigerung, Bevölkerungszunahme, Blüte der Städte, Ausgleich der Standesunterschiede, Verallgemeinerung des Bildungsstrebens. Und damit die Unzahl der hastig errichteten neuen Lehranstalten, die Besetzung der Lehrerstellen mit kaum irgendwie vorgeschulten Kräften, der Massenunterricht mit allen seinen Wirkungen.

Von diesen Wirkungen des Massenunterrichts gerade dürfte es sich empfehlen, ein paar Worte mehr zu sagen; denn genau

erwogen, erklärt sich daraus weit mehr von den Eigentümlichkeiten des seitherigen Schulbetriebs als man ahnt. Das freilich sollte jedermann sofort klar sein, daß das Zurücktreten der individuellen Behandlung nicht eine zufällige Versäumnis oder Entartung bedeutet, sondern die natürliche Folge des Massenunterrichts ist; derselbe Lehrer hat ja nicht bloß eine, viele Köpfe zählende Klasse zu unterweisen, sondern wandert zwischen mehreren solcher köpfereichen Klassen hin und her. Und ebenso ist die Entfremdung zwischen Schule und Familien nur natürliche Folge jener Anhäufung. Ferner aber wird durch dieselbe Thatsache naturgemäß der gesamte Ton mit bestimmt; an die Stelle des Ziehens und Lenkens tritt da fast von selbst das Herrschen und Anbefehlen; man verzichtet leicht darauf, die Gemüter zu gewinnen, wenn man die Handlungen zu erzwingen vermag. Vor allem aber wird in mannigfacher Hinsicht der Betrieb, ja das innerste Wesen des Unterrichts selbst beeinflußt. Daß zur Aneignung des gleichen Wissens an die großen Gruppen gern äußerliche Methoden statt geistigerer angewandt werden, liegt nahe genug; es wird überhaupt ein Mechanisieren des Lehrverfahrens die Folge sein, denn ganz feste Wege müssen beschritten werden, weil zum Versuchen und zum Anpassen die Zeit nicht reichen würde.

So hat man zur Induktion nicht Zeit genug, und das deduktive Verfahren kommt zur Herrschaft. Festes Formulieren und Definieren wird mehr als sonst Bedürfnis. Und allenthalben tritt durchaus in den Vordergrund das Kontrollierbare, das auch die Vergleichung der Vielen leicht macht. Darum das Gedächtnismäßige vor dem zu Durchdenkenden, das Geschriebene vor dem Gesprochenen, das Reproduzierte vor dem Produzierten, das Gebundene vor dem Freien. Und die wenigen freien Übungen, die Aufsätze, krankten denn stets daran, daß sie inmitten von lauter gebundenen Übungen mit einem Male emporblühen sollten. Hier ist auch die Hauptquelle für die von so vielen Einzelnen empfundene Überbürdung, die eine unausbleib-

liche Folge der Gleichmacherei ist. Und noch manches Andere ließe sich hinzufügen, vom Äußerlichsten (wie dem Leiern und Plärren der lesenden, recitierenden, antwortenden Schüler) bis zu dem Geistigsten: dazu rechne ich das Vorwiegen und Hochschätzen einer wesentlich negativen Korrektheit.

So also erklären sich viele von den Nöten, Schranken und Gebrechen des höheren Schullebens unserer Zeit, wenn man nur mit etwas Unbefangenheit zurückblicken will, aus einer Art von geschichtlicher Notwendigkeit. Niemals wird, wer nicht das Gewordensein ins Auge faßt, über das Gewordene recht richten. Indessen jene geschichtliche Notwendigkeit ist ja natürlich keine logisch-moralische. Die Aufgabe dieser letzteren Kräfte ist es, das auf natürlichen Wegen Gewordene trotz seiner natürlichen Spannkraft abzulenken, zu überwinden. Und es wird weiterhin zu untersuchen sein, in welchem Maße und auf welche Weise dies doch geschehen kann.

* * *

Aber wir müssen vor allem die Frage beantworten, und kommen damit auf den zweiten der oben angekündigten Punkte: Ist denn seither nichts, wirklich noch nichts im Sinne der Überwindung jener Mängel und Mißstände geschehen?

Die Frage ist ungeheuerlich, aber es scheint doch nach zahlreichen Äußerungen, als ob diese Meinung draußen in der Welt bestehe. Welch ein Vorwurf gegen alle die Arbeiter auf dem großen Gebiete, die blind und dumpf einer zufälligen Überlieferung gefolgt wären, oder doch nicht die Stärke gehabt hätten, Gedanken von Wert zu verwirklichen! Welch ein Vorwurf gegen alle die Leiter, die das Beste anzuordnen berufen waren, nachdem sie ihrerseits als die Besten sich erwiesen haben mußten! Welch ein Vorwurf gegen die Unterrichtsbehörden, die sich auf äußere oder äußerliche Regelung des Schullebens beschränkt, vielleicht nur immer neu befohlen, aufgebürdet, die Zügel immer

straffer gefaßt und die Freiheit vollständiger erdrückt hätten! Und alle Verfügungen und Erlasse, alle Lehrpläne und neuen Bestimmungen, alle Revisionen, alle amtlichen Lehrer- oder Direktoren-Konferenzen, alle freien Versammlungen und Beratungen, alle die zahllosen Aufsätze, Vorträge, Programme, die Protokolle, die Zeitschriften, die selbständigen Werke, sie wären nichts gewesen als beweglicher, wertloser Sand, den der Wind verweht, aus dem kein Berg wird, auf den man keine Mauer bauen kann? Gewiß, die Annahme ist ungeheuerlich.

Ohne Beispiel freilich wäre es nicht, daß eine große Gemeinschaft Gleichgesinnter mit emsigem Denken und Schreiben Jahrzehnte, ja Jahrhunderte hindurch dieselben Probleme behandelt, deren Lösung wie Aufstellung schließlich gleich nichtig erscheint, daß man nur in den engen Wänden eines feststehenden Systems seine Flugkraft übt, anstatt das System selbst zu durchbrechen und sich frei hinaus zu schwingen. Und gewiß wird mancher Schritt, der im einzelnen gethan wird, nur scheinbar ein Schritt vorwärts sein; die vermeintliche gerade Linie wird vielfach im Zickzack gehen, hier wie auf andern Gebieten wissenschaftlichen und praktischen Strebens. Noch selbstverständlicher ist es, daß man über das Tempo des Fortschritts sehr verschieden urteilen kann und daß viel gute Weisheit auf dem Papiere bleibt. Aber ohne daß wir irgendwie zu einem Hymnus auf die seitherige innere Entwicklung der höheren Schulen geneigt wären: ein sachkundiges Auge und gerechter Sinn kann ganz unmöglich verkennen, daß eine Vorwärtsbewegung stattgefunden hat und zwar im ganzen auf der richtigen Linie.

Während die kritisierenden Fachgenossen nur den schwer einherrollenden Wagen rascher auf die Anhöhe hinauf haben möchten, wissen die Fachfremden meist gar nicht, wie weit der Wagen doch schon gekommen ist. Die vor der Öffentlichkeit ihre Urteile Aussprechenden sind naturgemäß durchweg einige Jahrzehnte ihrerseits der Schule entwachsen, sie haben in das, was dort mit ihnen vorging, keine vollgenügende Einsicht ge-

habt, und gewisse, stark in der Erinnerung haftende Züge gestalten sich ihnen zum maßgebenden Bilde — wie es uns Menschen eben mit vergangenen Partieen unseres Lebens geht. Die Winter unserer Knabenzeit hatten lauter helle Sonnentage, es lag stets herrlich tiefer Schnee und man konnte immer Schlitten fahren. Damals war es wirklich den ganzen Sommer hindurch „Sommer", und alle Tage badete man im Flusse. Im Elternhause gab es Gerichte von einem Wohlgeschmack, wie er von der heutigen Küche gar nicht mehr geboten wird. Auf den Mädchenbällen der jetzigen Matronen war wirklich alles Anmut, Ritterlichkeit und Glückseligkeit. Und dafür war auch das Herzeleid, wo es auftauchte, unvergleichlich schwer, die Angst und Entbehrung kaum erträglich, die strengen Lehrer entsetzlich, die schwachen der pure Kinderspott, die uninteressanten tödlich langweilig. Anekdotenhafte Züge von Knabenübermut einerseits und ein unbestimmtes Bild von unbehaglichem Schulbanksitzen andrerseits sind es ganz wesentlich, was die Erinnerung festhält. In Wahrheit war doch manches schon damals anders und vernünftiger als es jetzt erscheinen will. Aber wir könnten das hier mitspielende Maß von Täuschung ganz außer Betracht lassen; an begründeten Klagen gegen den damals kennen gelernten Zustand der höheren Schulen fehlt es nicht; manches herbe Tadelswort ist mit voller Wahrheit gesprochen. Doch die Schilderungen passen eben durchweg nur auf Vergangenes. Während es draußen um die Schulen herum lärmt und man abstimmt, ob sie gut seien oder verdammungswürdig, und sich durchaus zu dem Letzteren hinneigt, ist drinnen etwas geschehen, bewegt man sich vom Flecke, überwindet man Verkehrtes, scheidet man falsche Gepflogenheiten aus, besinnt man sich auf Besseres, denkt, sucht, lernt man.

Werfen wir einen kurzen Rundblick auf das, was in den letzten Jahrzehnten (einer genaueren Zeitbestimmung bedarf es wohl nicht) im ganzen doch geleistet worden ist, oder heben wir wenigstens einiges Hauptsächliche daraus hervor. Die an=

schwellenden Klassen mit rechtem Erfolg zu unterrichten, das erforderte eine neue Kunst. Die Vielen gleichzeitig zu beherrschen, nicht bloß äußerlich, sondern geistig, sie in raschem Wechsel sämtlich heranzuziehen und in möglichst gleicher Linie vorwärts zu führen, nur einen geringen Teil dahinten zu lassen, das hat man immer allgemeiner, immer sicherer gelernt, und zwar mehr und mehr ohne äußere und mechanische Zwangsmittel. Entschieden sehr vermindert haben sich denn auch die Strafen, nicht bloß die früher so sehr üblichen schriftlichen Strafarbeiten, die jetzt eine kaum noch geduldete Rolle spielen, sondern auch die übrigen Arten; recht zahlreiche Lehrer der höheren Schulen bedürfen derselben niemals. Sehr vervollkommnet ist ferner das Zusammenwirken in den Lehrerkollegien, und die Willkür oder Sonderbarkeit einzelner Mitglieder hat wenig Raum mehr; fester ist fast überall die Leitung des Ganzen geworden; einseitige Wertschätzung gewisser Fächer und Geringschätzung anderer ist nicht entfernt mehr in dem früheren Maße anzutreffen.

Innerhalb der einzelnen Fächer selbst ist höhere Ausbildung, bewußtere Gestaltung und geschicktere Durchführung der Methode anzuerkennen. Einige der Lehrfächer hatten vor nicht vielen Jahrzehnten eine Methode sich erst zu schaffen, so die Naturwissenschaften, die Geographie, das Zeichnen, auch das Deutsche, und gerade diese Fächer sind nun großenteils zu einer besonderen Sicherheit gelangt. Andere hatten tiefgehende Umgestaltung anzustreben und sind zum mindesten in ernstem Suchen begriffen: so die Geschichte, die Religionslehre, auch die alten Sprachen, noch mehr aber die neueren Sprachen, bei denen gerade das letzte Jahrzehnt eine eingreifende Wendung hervorgebracht hat und das nächste Jahrzehnt voraussichtlich guten Erfolg davon sehen wird. Und fast überall werden die schwebenden Fragen als solche anerkannt; der Sinn für methodisches Erwägen hat außerordentlich zugenommen; die überreichliche Litteratur auf allen diesen Gebieten hat das Erfreuliche, daß

sie von jener Zunahme Zeugnis giebt. Unbestreitbar wird auch dem Maße der jugendlichen Kraft besser Rechnung getragen: der Wissensstoff der meisten Fächer ist im ganzen erheblich gesichtet worden, das gedächtnismäßig Anzueignende (nicht bloß geschichtliche Daten und Namen, sondern noch vieles andere) ist beschränkt, die Schulbücher sind einfacher geworden, die häuslichen Arbeiten der Schüler werden leichter gestellt und durch gemeinsame Vorarbeit noch erleichtert, die Themata der deutschen Aufsätze sind unvergleichlich viel schlichter und dem wirklichen Gesichtskreise der Altersstufen entsprechender geworden — um der neuesten Erleichterungen nicht einmal zu gedenken.

Für die Bedürfnisse der Gesundheitspflege hat sich das Auge geöffnet, die Erholungspausen sind reichlicher und länger geworden, die Lektionen kürzer, es ist zum Tummeln größere Freiheit gelassen, die persönlichen Beziehungen der Lehrer zur Jugend sind vielfach engere und natürlichere (die Wanderungen und Spiele nebst manchem andern zeigen es), die Schulfeste haben sich über den alten, verzopften, phrasenreichen und trocknen Charakter erhoben. Es ist unleugbar mehr Tüchtigkeit und Freiheit, mehr rechte Kunst und mehr rechte Natur in die Schule eingezogen. Auch die Prüfungen sind nach und nach leichter geworden, obwohl dies niemand, der mit den Prüflingen verwandt, bekannt und verschwägert ist, zugeben will — was aber andere Gründe hat, die hier nicht besprochen werden sollen.

Ist doch überhaupt die Anerkennung aller dieser Thatsachen selten. Man sieht und fühlt eben immer wieder den Zwang an der eigenen oder doch an einer nahestehenden Person, und ohne Zwang und Ringen und einige Nöte ist eine ordentliche Erziehung schwerlich möglich.

Gewiß sind es ja nur Schritte, die gemacht worden sind, nicht Sprünge, nicht Flüge. Und wenn man draußen nicht darüber schelten sollte, daß es nur Schritte waren, so muß man drinnen sich hüten, die Schritte schon für Flüge zu halten, zu

meinen, man habe sich auf eine herrliche Höhe geschwungen und dürfe da sitzen bleiben. Es ist nicht die Frage, ob jäher Ruck, ob Umsturz, ob tabula rasa oder aber Beharren, Widerstand, Unantastbarkeit. Die ruhige Bewegung muß andauern, die Bewegung hinüber vom Gewohnten zum Erkannten, vom Erträglichen zum Befriedigenden, von dem, was im einzelnen angemessen war, zu dem, was im Rahmen und Organismus des Ganzen angemessen ist, von dem, was einmal zu einer Zeit gut war, zu dem, was für eine neue Zeit gut sein wird — um von dem zu schweigen, was bis jetzt noch niemals gut gewesen ist.

* *
*

Einen Schritt auf solcher Bahn wollen auch die neuen preußischen Lehrpläne bedeuten. Wo es sich um Organisation handelt, erscheint der Schritt freilich leicht einem Rucke gleich. Und es konnte nicht fehlen, daß manche den Ruck so stark empfanden, als ob das Haus wanke. Auch konnte es bei der Menge der sich kreuzenden Wünsche nicht fehlen, daß viele enttäuscht wurden, wenige ganz befriedigt. Wenn die Lehrpläne Zugeständnisse machen an Ansprüche, die keineswegs allgemein anerkannt waren, wenn sie nur Geringes gewähren da, wo Umfassendes verlangt wurde, wenn sie nur ein wenig verrücken, was man gestürzt wissen wollte, und vereinigen wollen, was seither einander gegenüberstand: so bedeuten sie eben einen Kompromiß, und das ist nicht ihre zufällige Unvollkommenheit, sondern ist notwendige Folge der gesamten Lage. Natürlich wollen sie auch keine neue Offenbarung bedeuten; sie sind mehr Echo als neu gesungener Ton, und es ist nicht so übel, wenn die Unterrichtsbehörde damit einigermaßen der französischen Akademie gleicht, die ihr Wörterbuch neu herausgiebt, wenn der Sprachgebrauch im Lande sich nach und nach in eine neue Phase hinüberbewegt hat. Was könnte es helfen, wenn von oben befohlen würde, was unten nicht empfunden wird? Daß

das Neue sich zuerst innerhalb des wirklichen Schullebens rege, ist das Natürliche und Beste; und daß es zuvor von vielen empfunden wurde, ehe es von allen gefordert wird, ist ebenfalls das Wünschenswerte.

Sie werden ja noch zu reichlichen Erörterungen Anlaß geben, diese neuen Lehrpläne; wenn jede ihrer Bestimmungen so viel Erregung verursacht, wie einzelne, untergeordnete, hie und da gethan zu haben scheinen, so werden die Wellen lange in Bewegung bleiben. Hier soll kein Versuch gemacht werden, das Meer zu glätten; es sollte auf die Lehrpläne überhaupt nur im Vorübergehen ein Blick fallen. Sucht dieser Blick hinter den Einzelheiten die hindurchscheinenden Grundsätze, so lassen sich insbesondere die folgenden vier erkennen.

Geistige Entlastung ist das erste Ziel, und ihm soll gedient werden durch Stundenabzug, durch teilweise Ermäßigung der Unterrichtsziele, auch durch Beschränkung des Lernstoffs im einzelnen, endlich durch Änderungen in der Methode.

Diesem ersten Gesamtziel entspricht als zweites körperliche Förderung; ihm wird gedient durch ein größeres Maß freigegebener Zeit, durch Erweiterung des Turnens nebst allen sich daran schließenden Bethätigungen, durch neue äußere Bestimmungen hygienischer Art, auch durch Belehrung auf demselben Gebiete, durch Erweckung von Interesse bei Schülern und Lehrern, durch Forderung wirklicher Kenntnisse und allmähliche Bildung des Gesichtskreises bei den letzteren.

Mehr Beziehung zur Gegenwart, zur Wirklichkeit des umgebenden Lebens und zu seinen Aufgaben, so möchte ich das dritte Ziel bezeichnen, das sich zu erkennen giebt in zahlreichen Bestimmungen für den Unterricht einzelner Fächer, für Geschichte, für Geographie, für Naturwissenschaft, für Deutsch, für moderne Sprachen, ja man kann auch sagen für die Religionslehre.

Das letzte Ziel könnte dann heißen: mehr Durchbildung, und zwar wäre darunter zu verstehen zugleich mehr Echtheit

der inneren Bildung und auch gewandtere Beherrschung des Erworbenen. Und auch diese Aufgabe läßt sich durch eine Reihe von Lehrfächern hindurch verfolgen, zum Teil die gleichen wie vorher: Deutsch, lebende Sprachen u. s. w., auch hier wieder die Religionslehre, und hier dann auch die alten Sprachen, deren Ziele man vereinfacht hat, nicht bloß aus Verlegenheit um Zeit, sondern auch um desto sicherer etwas Wertvolles erwarten zu können.

Es wird gut sein, wenn die höheren Schulen, die sich zunächst einer Fülle von einzelnen Neubestimmungen gegenüber sehen, auch diese grundsätzlichen Ziele sich klar machen, denn die richtige Auffassung des Einzelnen und seine Verwirklichung wird vielfach erst gesichert durch rechte Anschauung des Ganzen, oder sagen wir besser: durch lebendige Empfindung des Ganzen. Und dieses Ganze, das recht und lebendig empfunden sein will, wird freilich nicht schon durch die geschriebenen, die abgezirkelten Lehraufgaben samt den methodischen Winken gebildet. Es geht neben dem fest Geordneten noch so manches her, das unmittelbar erfaßt sein will.

Und in gewissem Sinne muß die Gegenwart immer ihr Licht erhalten von der Zukunft. Aus dem, was die Gegenwart besitzt und was sie entbehrt, auch aus dem, was ihr zu erwerben schon einigermaßen gelang, läßt sich das Bild dessen schöpfen, was erstrebt werden muß. Der Einzelne aber wird von seinem Berufe erst dann recht befriedigt sein, wenn er das Gefühl haben kann, sich ein wenig über die Linie der bloßen korrekten Pflichterfüllung zu erheben und durch ein Maß von Selbständigkeit in Erfassung und Erfüllung des Berufs vielleicht den Fortschritt des Ganzen zu fördern.

Jenes Bild von der zu verwirklichenden Zukunft mag sich in jedem Geiste etwas anders spiegeln. Die Anschauung von dem, was kommen soll, bleibt subjektiv, bleibt es auch da, wo man versucht, mit Axiomen, Prämissen und Schlüssen ein

bestimmtes Ergebnis als das notwendige zu erweisen. Wie jenes Bild sich für meine Augen darstellt, sei in Folgendem dargelegt.

II.

Einer weiteren Entwicklung, einer gewissen Verschiebung bedarf an den höheren Schulen zunächst noch das Verhältnis zwischen Wissen und Können, zwischen Aufnahme und Bethätigung, Verstehen und Beherrschen. Denn wie sehr auch in gewissen rohen Angriffen das thatsächliche Verhältnis verkannt wird, wie schief es sich in der Anschauung unverständiger weiter Kreise spiegelt, zu seinem vollen Rechte ist Können und Bethätigen gegenüber dem Wissen und bloßen Aufnehmen in der That noch nicht gelangt. Die naive Wissensfreude des alten Humanismus, das Ideal der „gelehrten" Schule, die deutsche Neigung zu abstrakter Bildung, die Scheu unserer Akademiker vor dem Banausischen, andrerseits der stets wachsende Stoffinhalt der Wissenschaften selbst, und endlich auch ein unserer deutschen Natur eigenes Maß von Unbehülflichkeit wirkten bisjetzt zusammen, um es zu dem Rechten nicht kommen zu lassen. Man darf freilich sagen, es gehöre zum Wesen einer höheren Schule, daß dort mehr zur Anschauung einer weiteren geistigen Welt geführt werde, als zu gewandter Bewegung in der unmittelbar umgebenden. Noch gewisser ist, daß die Jugend vieles einstweilen aufzunehmen hat als Vorrat, als ὕλη zu späterer Durchgeistigung, und vieles auch nur um der Aufnahme selbst willen, zur Übung der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses. Aber das rechte Maß und Verhältnis kann ohne Zweifel doch verfehlt werden. Manches Wissen ist als Mittel zum Zweck gedacht und konnte nur in diesem Sinne überhaupt eingeführt werden, ist aber thatsächlich für den gedachten Zweck entbehrlich.

Anderes ist nur durch den Zusammenhang des Systems oder seine sonstige Verwebung in die Schule gelangt, bleibt aber in der Welt der Schule und über dieselbe hinaus unfruchtbar. Namentlich aber fordert der Grundsatz einer wirklichen Allgemeinbildung, fordert das unabweisbare Ziel wirklicher Tüchtigkeit, fordert die Schwierigkeit des hinter der Schulzeit harrenden Lebens bei jedem ein möglichstes Gleichgewicht von Können und Wissen, und also auch das rechte Gegengewicht des ersteren zum letzteren.

Man könnte an einen teilweisen Wechsel der Fächer in diesem Sinne denken, und im Grunde dient ja die Verstärkung des Turnens, die Einführung der Bewegungsspiele gerade auch diesem Zwecke, nicht bloß der Bewahrung der physischen Gesundheit, wie ja der gewählte Ausdruck „Ertüchtigung" doch wohl auf den ganzen Menschen geht und auch an Befreiung von der Gedankenkrankheit mahnt. Ebenso soll ja dem Zeichnen breiterer Raum und größere Geltung gewonnen werden, und jeder einsichtige Erzieher wird diese Bestrebung von ganzem Herzen billigen. Auch würde ich mich nicht schämen, für ein so bescheidenes Gebiet des persönlichen Könnens, wie das Schreiben ist, eine ernstlichere Schätzung sehr bestimmt zu fordern; und eine größere Sicherheit im praktischen Rechnen würde mir nur Freude machen. Ja, auch das dritte der elementaren Gebiete, das Lesen, sollte weit dauernder und ernstlicher zum Gegenstand der Übung, sollte zum Gegenstand sicheren, schönen Könnens gemacht werden. Und ganz und gar — obwohl wir damit zum Allersimpelsten zu kommen scheinen — möchte ich das Sprechen nicht vergessen wünschen. Laut lesen, vorlesen, vortragen, wirklich gut sprechen können, auch nur seine Muttersprache, was für ein freundliches, edles Können bedeutet das, und wie selten ist es anzutreffen!

Damit aber sind wir in der That zu der Frage gekommen, wodurch innerhalb der vorhandenen Unterrichtsfächer das Können zu heben sei; denn die genannten Dinge bilden

Seiten unseres mathematischen, deutschen, sprachlichen Unterrichts. Und diese Fächer eben sind es, bei denen Wissen und Können sich durch einander schlingen oder schlingen sollen, obwohl selbst diejenigen Gegenstände, bei denen ein rein rezeptives Verhältnis der Schüler zum Stoffe vorzuliegen scheint, wie Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, bei geschickter Unterrichtserteilung auch ihrerseits nicht wenig Gelegenheit zur Bethätigung, sei es einer mehr technischen oder einer rein geistigen, geben. Aber die Sprachen, auf die wir soeben zu reden kamen, sind es vor allem, bei denen nach mehr als einer Richtung das Können weiter geführt werden muß.

Für die lebenden Sprachen ist ja durch die neueren Bestimmungen, die aber nur die Anerkennung einer längst vorhandenen und sich stets verstärkenden Richtung sind, das Endziel ernstlich verschoben. Ein möglichstes Maß von mündlicher neben schriftlicher Beherrschung ist nun Aufgabe, und der alte Verzicht hierauf als auf eine der Schule unerreichbare und auch pädagogisch ziemlich wertlose Sache ist aufgegeben, ist verurteilt. Die Wege zu diesem Ziele werden sich schon finden lassen, so weit sie nicht bereits gefunden sind; grundsätzlich sind sie es in der That, und die neue Praxis durchdringt allmählich die weiteren Kreise der Fachlehrer. Freilich bedürfen die Lehrer, welche in ältere Methoden sich eingelebt haben, hier mehr als einer bloßen Änderung des Lehrverfahrens, sie bedürfen geradezu einer Art von Wiedergeburt. Nimmt man dazu die große Geringschätzung und nachlässige Besetzung, welche dieser Unterricht vieler Orten wenigstens an Gymnasien erfahren hat, so wird man allerdings noch auf eine geraume Periode des Übergangs gefaßt sein müssen. Übrigens ist der Grundirrtum, auf welchem die nun zu überwindende Methode in diesem Fache ruhte, lehrreich. Nachdem der ganze, lange Unterrichtsweg mit Rezeption und Reflexion ausgefüllt worden, sollte schließlich Können und Beherrschen Ergebnis sein! Und da es dazu, nämlich zu unmittelbarem Können, zu wirklichem Beherrschen

doch natürlich nicht kam, so beschränkte man sich auf ein Maß reflektierenden Könnens, richtigen Zusammenstellens von richtigen Worten, schriftlich und allenfalls auch ein wenig mündlich. In Wirklichkeit muß der Bedeutung des Könnens als Endziel die Rolle des Könnens innerhalb des Unterrichtsganges entsprechen. Man lernt nicht auf Felsen und Bäume klettern dadurch, daß man etwas Zimmergymnastik treibt, auch nicht dadurch, daß man täglich in seinem Hause Treppen steigt.

Dieser Ersatz des unmittelbaren Könnens, des freien, leichten, sicheren Beherrschens durch ein Können, das nichts anderes ist als die verstandesmäßige Anwendung von Gewußtem, hat aber unser ganzes höheres Unterrichtswesen viel zu sehr durchzogen. Man arbeitete bei allen Sprachen mit einem viel zu großen Apparat von Regeln nebst Ausnahmen, deren Aneignung durchaus den Löwenanteil der Zeit verlangte, und auf deren Grundlage es nur zu einem unter tausend Ängsten abwägenden, wesentlich schriftlichen Können kam, dessen die Schüler nicht froh werden konnten und die Lehrer im grunde erst recht nicht. Nach dieser Seite kann auch bei den alten Sprachen viel gebessert werden, indem man möglichst das Können des Regelmäßigen anstrebt anstatt des Wissens des Unregelmäßigen, indem man die freie, lebendige Übung mehr in den Vordergrund treten läßt, die Überreizung des Denkens durch Häufung schwieriger Anforderungen meidet, eine ruhige, allmähliche Erweiterung des Wissens unter beständiger Übung und Bethätigung anstrebt. Selbst die Übertragung der Schriftsteller, die bei den alten Sprachen nunmehr ja das anerkannte Hauptziel bildet, läßt sich durch die Mittel des Wissens, durch den rein konstruktiven Weg des Schließens, viel weniger leisten als der Unterricht anzunehmen pflegt. Auch hier gilt es eine allseitigere Bethätigung des Schülers zu wecken, bei welcher sich mit den Kräften des Verstandes Gefühl, Nachahmung, Geschmack verbinden, und bei welcher die rechte Lebendigkeit des Betriebes, das volle Zusammenwirken der Persönlichkeiten von Lehrer und

Schüler nicht fehlen darf. Nicht als ob das Verstehen aufhören sollte, das wichtigste Ziel auf diesem Gebiet zu bilden; aber zum rechten Verstehen gelangt man nicht ohne lebendige Selbstbethätigung.

Auch das Gebiet der Muttersprache stellt ähnliche Anforderungen. Auch hier hat das verhältnismäßig tote, das reflektierende, schriftliche Können eine viel zu hohe Schätzung und Bevorzugung genossen, und das mehr unmittelbare, mündliche ist darüber geradezu vernachlässigt worden, ja wird es noch alle Tage. Oder wenn es im Unterrichtsbetrieb nicht geradezu versäumt wird, so genießt es doch bei der Abschätzung der Gesamtleistung keine rechte Würdigung; richtig schreiben können, richtige Wendungen aneinander reihen können, das giebt den Ausschlag. Und doch hätte die Muttersprache noch so ganz andere Rechte, und bei der Art, wie sie in Deutschland in Wirklichkeit gesprochen zu werden pflegt, bei der Ungleichheit einerseits und der Lässigkeit andererseits, auch bei der geringen natürlichen Anlage zur Beherrschung des Wortes wäre eine recht besonnene, treuliche, fruchtbare Pflege in den höheren Schulen so besonders wünschenswert.*) Natürlich muß es aber wirkliche Pflege der lebendigen Sprache sein; vielfach werden auch die Sprechübungen nur in dem Sinne behandelt, daß es wiederum die richtige Aneinanderreihung richtiger Worte und Wendungen gilt, ohne Rücksicht auf Leichtigkeit, Fluß und Sinnbetonung, also eine Art von mündlicher Schreiberei, von ungeschriebenen Federübungen. Es hat dies eine lange Überlieferung so mit sich gebracht, die im Vordergrund stehende Beschäftigung mit toten Sprachen hat ihr großes Teil daran, der ganze zopfige Stil des gelehrten Unterrichts blickt hindurch.

Aber neben der mangelnden Lebendigkeit hat unser Gym-

---

*) Ich habe mich darüber wiederholt eingehender ausgesprochen, besonders in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht 1889, Heft 1, außerdem in meinen Vermischten Aufsätzen über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst.

nasialunterricht noch ein anderes Gebrechen groß werden lassen. Weil die Muttersprache das natürliche Organ ist, durch welches das mannigfache Wissen sich vermittelt und kundgiebt, so kam sie in Gefahr, nur als dienstbares Instrument betrachtet zu werden, das keine selbständigen Rechte besitze, zur unbeachteten Magd, zum Aschenbrödel im Hause zu werden. Und dieser Gefahr ist sie oder vielmehr sind wir denn auch gründlich erlegen. Einige Male in der Woche kam sie ein wenig zu Ehren, wurde ihr eine besondere Stunde gewidmet, und alle paar Wochen oder Monate ward ihr sogar eine große Rolle zugeteilt, der anzufertigende Aufsatz fiel gewaltig ins Gewicht. Aber zwischendurch ließ man alle Unarten an ihr groß werden, würdigte sie keiner eigentlichen Erziehung. Und wenn seit fünfzig Jahren gelegentlich immer wieder ausgesprochen wurde, daß jeglicher Unterricht zugleich deutscher Unterricht sein müsse, und wenn man allmählich mehr und mehr wirklich zu diesem Zustande hinstrebt, so sind bis auf diesen Tag genug Züge des alten, unverantwortlichen Betriebs übrig geblieben und machen sich im Unterricht auch der bestbeleumundeten höheren Schulen breit.

Die Lehrer der verschiedenen Fächer achten, wenn sie ihre Frage gestellt haben, größtenteils so ausschließlich auf die inhaltliche Richtigkeit der Antworten, daß sie für die sprachliche Form derselben kein Ohr haben, und diese sprachliche Einkleidung gerade der kürzeren Antworten ist denn — wenn man einmal mit den Ohren eines natürlichen Menschen zuhört und nicht mit solchen, die im Schulbetrieb „dicke geworden" sind — diese Einkleidung ist nur eine solche in Lumpen und Fetzen. Bald wird der Inhalt nur durch einen Brocken angedeutet, bald fehlt der Antwort jedes organische Verhältnis zur Frage, bald beginnt sie mit dem Prädikat unter Unterdrückung jedes Subjekts und läuft dann gleichsam ohne Kopf, als Rumpfantwort, einher, bald wird wenigstens der Artikel zu seinem Substantiv, die Präposition im Anschluß an das Verbum der Frage aus-

gelassen, oder der durch das Zeitwort der Frage geforderte Kasus durch den bequemen Nominativ ersetzt, und der Lehrer, wie gesagt, heißt das alles gut, weil er sich des richtigen Stoffwissens freut; er giebt dann und wann eine kleine Korrektur seinerseits gratis dazu, aber er nötigt nicht, erzieht nicht zur regelmäßigen Verbindung von Inhalt und Form, die gerade das Wesen der „Bildung" ausmacht. Und so kann man manche Schule von 9 Klassen mit allen Schulehren durchlaufen und gegenüber den Anforderungen an sichere und natürliche Rede ein Stock bleiben. Das ist eine harte Anklage, aber die Wirklichkeit fordert sie heraus, und ohne schroffe Kennzeichnung wird eine so alte Gewohnheit nicht erschüttert.

* * *

Dies also sind einige der Punkte, an welchen gegenüber dem Wissen das lebendige Können gesteigert werden sollte. Vom Können überhaupt wollen wir hinüberblicken zu dem volleren Können, dem produktiven. Denn auch darin sollten die Schulen mit dem bisher Geleisteten nicht allzu sehr zufrieden sein. Das Hauptgebiet des produktiven Könnens ist und bleibt ja wohl der Aufsatz, und zwar derjenige in der Muttersprache, denn bei den übrigen konnte die „Hervorbringung" stets nur von noch viel geringerer Bedeutung sein. Aber, wie schon angedeutet, auch der deutsche Aufsatz ist im ganzen noch nicht das Gebiet, auf welches die Schulen stolz sein könnten, so löblich die darin erzielten Leistungen in manchen einzelnen Fällen bereits sind. Er soll nun weit mehr noch als bisher zum Maßstab der erzielten Gesamtreife werden. Und gerade ihm gegenüber will das Wohlgefühl der wahrgenommenen Reife sich so gar selten einstellen! Wo nun Sicherheit entgegentreten sollte, macht sich die Unsicherheit auf Tritt und Schritt fühlbar. Wo man eine gewisse Fülle erwartet, ist Leere der gewöhnliche Eindruck. Wo geschlossene Einheit die Forderung ist, ist Zu-

sammenleimen von Ungleichartigem die Wirklichkeit. Wo Form und Inhalt mit einander befriedigen sollen, pflegt es wenigstens nach der einen Seite hin zu fehlen. Wo Selbständigkeit sich darthun müßte, ist doch eine fast vollständige Abhängigkeit die Regel. Wo dennoch Gutes wahrgenommen wird, liegt zufällige persönliche Anlage zu Grunde oder die Thätigkeit besonders tüchtiger Lehrer.

Nun kann ja wohl solche Tüchtigkeit sich allmählich übertragen, die guten Leistungen einzelner können zum Vorbild werden und eine gute Überlieferung kann sich bilden; denn das ist der Weg, auf welchem Vervollkommnung des Ganzen sich zu vollziehen pflegt, nicht die Vorschrift von oben, nicht die Beschlüsse der Versammlungen und nicht die Theorieen der Schriftsteller haben diese Kraft. Aber gewiß ist noch recht viel zu suchen und zu versuchen, denn auch dem Guten bleibt hier meist noch der eine oder andere Mangel; oft sind die schönen Leistungen etwas künstlich herbeigeführt und auf ein enges Gebiet beschränkt. Freilich darf man nicht Feigen lesen wollen von den Disteln; dem an sich noch unfruchtbaren, unselbständigen, ungegründeten Geisteszustand des jugendlichen Alters kann wohl keine methodische Kunst wertvolle Produktion abgewinnen. Aber für jetzt wird doch die Unfruchtbarkeit einigermaßen durch den Unterrichtsbetrieb selbst verursacht. Es herrscht darin doch noch mehr Abhängigkeit von Urteilen und namentlich von Worten und Phrasen, weniger Freiheit gegenüber dem Stoffe, als nötig wäre. Es werden auch alle die kleinen Gelegenheiten zur Förderung produktiver Thätigkeit nicht genug ergriffen und ausgebeutet; mündlich und schriftlich kann von unten auf in allerlei Fächern die Selbstthätigkeit der Schüler reichlicher in Bewegung gesetzt werden, womit freilich die absolute Gleichmacherei, die man so lange sich zum Ziel gesetzt hat, nicht gut vereinbar ist. Doch dieser Punkt wäre an anderer Stelle näher zu beleuchten.

* * *

Die soeben berührte Abhängigkeit von Wort und Phrase mag auf einen neuen Gegenstand hinüberführen. Seit geraumer Zeit hat sich der Ruf nach Anschauung für unsern gelehrten Unterricht erhoben, und man ist allerwärts planvoll bemüht, Anschauungsmittel in den Unterricht einzuführen, nicht bloß in den naturgeschichtlichen, wo die Forderung von je besonders selbstverständlich war und wo nun Lebendes und Konserviertes, Abgebildetes und plastisch Nachgeformtes in mannigfachster Art und schönster Fülle vorhanden zu sein pflegt, nicht bloß in den geographischen, wo zu den immer vollkommener werdenden Karten typische und eigenartige Landschaftsbilder in allerlei Ausführung nebst Rassen- und Völkertypen und vielem Andern getreten sind, sondern auch in den geschichtlichen Unterricht, der dadurch zugleich in natürlicher Weise mit zum kulturhistorischen wird und ein wenig zum kunstgeschichtlichen, in den Sprachunterricht, wo der Inhalt der Lektüre auf alle Art anschauliche Erläuterung findet, ja selbst in so geistige Fächer wie die deutsche Litteraturgeschichte, bei der unsere Zeit ja von Tag zu Tag mehr das Bedürfnis nach Anschauung nicht bloß von Dichterbildnissen, von Geburtshäusern, Arbeits- und Sterbezimmern, sondern auch von facsimilierten Handschriften, erneuerten Originalausgaben und hundert Raritäten zu empfinden scheint, vielleicht dieses Bedürfnis um so lebendiger empfindet, je weniger sie zu dem Geiste der Klassiker sich noch in rechte Beziehung zu setzen Muße findet. Auf allen diesen Gebieten also ist nun zur Anschauung reichlichste Gelegenheit vorhanden. Wer seit einem halben Jahrhundert keinen Blick in unsere höheren Schulen geworfen hätte und nun alle diese Herrlichkeiten sähe, die Gipsabgüsse, die hie und da schon zu kleinen Museen werden, die Räume mit all den Sammlungen, die Schränke mit all den Instrumenten, die gefüllten Kartenzimmer, die illustrierten Ausgaben, die Bilder an den Wänden der Schulsäle und selbst auf Gängen und Treppen, dem könnte fast zu Mute werden wie dem armen Wilden, der den europäischen Afrikareisenden aus seinen Kisten unzählbare

wundervolle Dinge auspacken sieht und den ganzen Abstand der Kultur empfindet. Freilich ist der Reichtum auch bei uns recht ungleich, und ebenso ist die Kunst der Verwendung der Anschauungsmittel im Unterricht natürlich noch ungleich entwickelt, aber das wird sich, da wir auf dem rechten Wege sind und geschäftliche Betriebsamkeit die Bekanntschaft mit diesen schönen Waren auch dem einseitigsten Buch- und Gedankenmenschen aufdrängt, in einiger Zeit nach Wunsch ausgeglichen haben. Wenn dazu ein zweiter Schritt gethan wird, zu dem wir ebenfalls mindestens schon einen Fuß erhoben haben, nämlich die möglichst vielseitige Verknüpfung des Zeichnens mit allerlei Unterrichtsstoff, so ist's um so besser. Denn das ist ja die wertvollste Art der Anschauung, das Entstehensehen des Bildes, und die allerwertvollste das Nacherzeugen.

Aber neben dieser Anschauung, an die jedermann zunächst denkt, ist eine andere vonnöten, die nicht durch reichere Geldmittel und hülfreiche Fabriken zu vermitteln ist, sondern nur durch geistige Kunst, und die unserm Unterricht noch weit häufiger fehlt, als die Unterrichtenden selbst zu ahnen pflegen. Das ist die innere Sachanschauung, bei der man wiederum die mehr geistige Anschauung, die Möglichkeit oder Fähigkeit des richtigen Vorstellens der Dinge, und die mehr seelische, die treue Nachempfindung, unterscheiden kann. Die ganze alte abstrakte, buchmäßige Natur unseres Unterrichts hat es mit sich gebracht, daß die Lehrer so vielfach nicht den Schleier des Wortes von den Dingen zu heben vermögen, oder nicht durch diesen Schleier durchblicken und die Schüler durchblicken lassen. Die graue Abstraktion, die allgemeine Charakteristik, die weitblickende Zusammenfassung und all die Formen und Manieren der geistigen Überkultur oder Überreife spielen zu viel in den Jugendunterricht hinein. Der Lehrer steht damit gar nicht so hoch, als er sich selbst dünkt; im Ton von Hebels Schatzkästlein reden zu können, wäre für ihn etwas viel Höheres, als im Ton von Mommsen oder Scherer oder gar in dem der spekulativen Theo-

logen, und nach dem rechten, unmittelbaren Ton zu streben, scheint mir eins der schönsten Ziele des Lehrerberufs, vielleicht das alleredelste für seine Selbstvervollkommnung. Es ist eine Freude, wenn ein Mann, der dessen mächtig ist, in eine Klasse tritt und sofort den rechten Ton für die Stufe anschlägt. Da ist gleichsam sogleich die elektrische Kette geschlossen und der Strom geht hindurch. Aber der Regel nach ist's nicht so, sondern viel Tasten oder vermeintliches Gefundenhaben, viel Sprechen, ohne daß durch die Worte die Sache Leben erhielte, ohne das Ergebnis der inneren Sachanschauung.

Ein besonderes Gebiet, auf welchem man vielfach nicht durch die Worte zur wirklichen Sachvorstellung dringt, ist das Übersetzen aus fremden Sprachen. Werden die Autoren an sich schon gern so hoch gewählt, daß das Verständnis der jungen Leser nur eben daran reicht, so verbürgt die schöne Übertragung in vielen Fällen noch durchaus keine innere Anschauung des Inhalts; man sucht viel zu sehr die deutschen Worte aus den lateinischen oder französischen Worten zu gewinnen, während der Weg zu eigentlicher Übersetzung durch die innere Anschauung des ausgedrückten Inhalts geht und erst von da aus zu der Darstellung in der Muttersprache. Können diesen vollkommenen Weg die Knaben oder angehenden Jünglinge noch nicht der Regel nach finden, so sollte doch mehr, als zu geschehen pflegt, auf diesen Weg geleitet werden; ein Versuch, von einem wirklichen Meister des Unterrichts unternommen, führt doch rasch zu erfreulichen Ergebnissen. Man sollte nicht zu große Freude an einer glatten und gewissermaßen stereotypierten Übersetzung haben, man muß das erneute Suchen dulden und das Variieren ermutigen. Fast noch unerfreulicher als diese wurzellose Art des Übersetzens ist es, die Schüler (oder zu den Schülern) von Emphase und allen möglichen Erscheinungen, Formen und Mitteln der schriftstellerisch-rhetorischen Kunst reden zu hören, ohne daß diese Dinge ihnen in natürlicher Weise fühlbar geworden wären. Während sie immer von Farben sprechen, merkt

man ihnen ihre eigene Blindheit an. Ein gewisses Unterrichtsverfahren bei den lebenden Sprachen ist als la méthode du perroquet verspottet worden. Aber es giebt noch in ganz anderm Sinne und großem Umfang diese méthode du perroquet und sie ist dann psychologisch verfehlter als dort, wo sie harmlos sein kann. Ja, bei manchen Prüfungen erhält man die Empfindung, daß der Schüler nur eine Art von Phonograph sei, in welchen der Lehrer vor einiger Zeit etwas hineingesprochen habe, das nun, nachdem der Moment der Kurbeldrehung gekommen, wieder — nur etwas schwächlicher — heraustöne. Soll ich sagen, in welchen Fächern dies am häufigsten vorkomme? Natürlich in den abstraktesten zumeist, in den edelsten, und deshalb um so bedauerlicher.

Vorhin war auch von der seelischen Anschauung die Rede, von der rechten Nachempfindung des edel und eigenartig Vorempfundenen. Um alle andern Gebiete, für welche dieses Ziel gilt, für jetzt außer Betracht zu lassen, so sei hier nur der Behandlung der Poesie gedacht. Theorie und Praxis haben sich in den letzten Jahrzehnten viel darum bemüht, eine planvolle, sorgsame, fruchtbare Behandlung von Gedichten und Dramen im Unterricht zu sichern. Von der alten Bequemlichkeit, die an diesen Stoffen nur ausruhte, oder doch nur nach zufälliger Stimmung und Neigung ihnen pädagogisch näher trat, ist man weit entfernt. Man könnte reine Freude haben an der Sorgfalt, mit der in guten Schulen die Erzeugnisse der Dichter gemeinsam durchdacht, nach Form und Inhalt beobachtet, untereinander verknüpft und verglichen, ausgeschöpft und angeeignet worden. Man könnte es, wenn nicht der Verstand sich dabei allzu sehr zu tummeln pflegte, oder vielmehr — denn der Verstand tummelt sich ja nicht — allzu breit umherzustelzen. Dabei ist gar nicht an die klägliche Didaktik gedacht, welche das Gedicht nur für untergeordnete Zwecke ausbeutet, für Grammatik oder sonstige Sprachweisheit oder Kuriositäten oder Metrik; die mag überwunden sein oder es doch bald gänzlich werden. Aber auch

die viel feinere Methode, die den wirklichen Gehalt des Gedichts ausschöpfen will und es zu einem Bildungsmittel der Seele machen, ist doch in steter Gefahr fehlzugehen, zu schädigen, zu verletzen, zu verflachen. Das Leben des Gedichts ist eben zu zart und bedarf einer zarten Kunst, zu welcher sich die Methode immer nur verhält wie die Hofmeisterin zur Mutter.

Indessen diese allgemeine Warnung mag geringen Wert haben. Ich muß aber einen ganz besonderen Punkt herausgreifen, an dem ich den gegenwärtigen Unterrichtsbetrieb gerade der gescheitesten und eifrigsten Lehrer der Verfehlung anklage. Wenn man die Themata der Aufsätze für obere und auch für mittlere Stufen ansieht, wenn man den deutschen Stunden beiwohnt, wenn man Wiederholungen und Prüfungen aus diesem Gebiete anhört, auch die litterarischen Äußerungen mustert, so geht durch alles wie ein breiter Strom hindurch die Erörterung der poetischen Mache. Nicht bloß, daß das Wohlgefallen an Gustav Freytags Technik des Dramas die hier empfangene Klärung etwas zu sehr in den deutschen Unterricht der Prima überfließen läßt, auch im Einzelnen und Nebensächlichen, auch auf den früheren Unterrichtsstufen, auch bei den anspruchloseren kleinen Gedichten umtönen Einen beständig die Fragen: was bezweckt der Dichter durch die Einführung der und der Person? wie erreicht der Dichter die und die Wirkung? zu welchem Zwecke schiebt er diese Scene vor jener ein? welche Mittel wendet er an, um unsere Sympathie für die handelnde Person zu gewinnen? Und so endlos weiter! Freilich haben die schönsten Bücher und die feinsten Theorieen diesen Weg vorgezeichnet. Aber ein Irrweg ist er darum doch. Die Richtung scheint in der Zeit zu liegen, in der „Bildung" unserer Zeit, die alles verstehen will und nichts recht zu fühlen scheint. Es ist ein norddeutscher und großstädtischer Zug darin, von dem wir uns nicht alle mitreißen lassen sollten. Nein, den Inhalt des Gedichtes selbst anschauen, das innere Leben der handelnden Personen erkennen, ihre Entwicklung, ihre Beziehungen, ihre

Motive, ihren Wert, den Zusammenhang und die Begründung der Ereignisse, diese gesamte in sich geschlossene und schön durchleuchtete Welt mit geklärten Augen schauen, darauf kommt es an. Und um sie schauen zu lehren, dazu bedarf es in der That auch des gemeinsamen Durchdenkens, der sorgsam gewählten, weckenden Fragen, der feinen Vorbereitung; die Freude hieran soll dem Lehrer nicht verloren gehen; aber auch dem Schüler soll die Freude werden, die ihm gebührt und heilsam ist. Von der Technik der Poesie soll er nicht zu früh hören, sondern erst zu guter letzt, wenn er selbst Kunstgesetze zu ahnen vermag und mit finden kann, wenn diese Fragen ihm nicht mehr unnatürlich sind, und wenn er durch ihre Erörterung das Kunstwerk um so harmonischer empfindet, aber nicht Berechnung sieht statt Schöpfung und Mache gewahrt statt Wirkung.*)

* * *

Ich würde diese Betrachtung erweitern zur Forderung einer volleren Pflege des Empfindungslebens überhaupt, nur daß ich da zu wiederholen hätte, was ich anderswo (Die Mitarbeit der Schule an den nationalen Aufgaben der Gegenwart, S. 25 ff.) ausgeführt habe. Daß diese Aufgabe eine solche der persönlichen Kunst sei, das heißt hier: des aus der innersten Persönlichkeit fließenden, durch Selbsterziehung erzielten Könnens, daß sie den zartesten Takt oder die glücklichste Erziehernatur

*) Als ich bei früherem Anlaß und zu einem anderen Nachweis (Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele 2c. S. 157) einem Shakespeareschen Drama 67 deutsche Aufsatzthemata entnahm, lag es mir nicht im Sinne, ausdrücklich gegen die oben bezeichnete Richtung Stellung zu nehmen; aber indem ich diese Reihe jetzt überblicke, finde ich, daß ich doch in meinem dunklen Drange mir des rechten Weges wohl bewußt war, denn von allen 67 Thematen nahmen nur 2 oder 3 auf die Technik des Dramas Bezug, aber auch diese (es handelt sich um Spiel und Gegenspiel, um Höhepunkt und Peripetie) so, daß eigentlich nur die Vorgänge selbst damit deutlicher ergründet werden. Und das könnte allgemeine Richtschnur sein.

voraussetze, braucht nicht weiter ausgeführt zu werden; auch nicht, daß fast jedes Unterrichtsgebiet in seiner Weise dazu Gelegenheit giebt, natürlich aber das Deutsche wiederum ganz besonders (man darf hier unter anderm auch an die Pflege des guten, auf lebendiger Empfindung beruhenden Vortrags der Gedichte denken), und am allermeisten der Religionsunterricht, dessen eigenste Natur das ja ist. Aber diese eigenste Natur kommt eben nicht immer zu ihrem Rechte und zur Erscheinung.

So viel redliches Suchen, so viel Ernst der Auffassung die Lehrer dieses Faches im ganzen zeigen und so vornehme Ziele sie ihrer Arbeit bereitwillig stecken, man kann von dem Einzelnen nicht erwarten, daß er das Gute mit Sicherheit verwirkliche, wenn er sich nicht von einer guten Überlieferung umgeben und getragen fühlt. Und noch ist, trotz aller tadellosen Grundsätze und überzeugungsvollen Proteste, die Überlieferung eine allzu verstandesmäßige und für die Schule noch allzu theologische, leider oft ohne die Kraft und Tiefe der wirklichen Theologie. Wie gern haftet die biblische Erklärung an verstandesmäßigen Einzel- und Nebendingen, wie oft zieht kühle Reflexion hindurch statt warmen Seelenhauchs, wie viel trockenes, religiös nicht fruchtbar zu machendes Wissen wird noch immer gepflegt! Wie treulich und genau werden des Apostels Paulus Missionsreisen, die Abfassungsorte seiner einzelnen Briefe u. s. w. eingeprägt, und von der Fülle der Stellen, welche die innere Persönlichkeit vor uns lebendig werden lassen (aus dem zweiten Korintherbriefe insbesondere), ist so gut wie nichts zu finden! Eine wie große Rolle spielen Einteilungen, übersichtliche Charakteristiken, auch Definitionen! Und wenn man für die oberste Unterrichtsstufe recht in die Höhe und in die Tiefe gehen will, wie leicht kommt da abstrakte Wortformulierung heraus, die nichts Lebendiges ist! Die Bibelkenntnis der Zöglinge aber ist im allgemeinen nicht, was sie sein sollte, denn auch zur Lektüre werden viel zu sehr die mehr theologisch bedeutsamen Bücher bevorzugt, gegenüber den un-

mittelbar religiös verständlichen. Über dem dogmatischen Teil des Römerbriefs und des Galaterbriefs bringt man möglichst alle die Zeit hin, und läßt die Fülle der Anregung und der wirklich erbaulichen Kraft, die in so vielen anderen Teilen des Neuen Testaments enthalten ist, ziemlich unbenutzt. Das ist im großen und ganzen noch der jetzige Zustand. Aber man strebt ja wohl über denselben hinaus und wird ihn überwinden, hoffentlich nicht zur Unfreude der Kirche, die jetzt selten auf diesen Schulunterricht mit Wohlgefallen blickt.

Natürlich ließe sich — dies alles galt ja vom evangelischen — auch über den Betrieb des katholischen Religionsunterrichts nach der pädagogisch-didaktischen Seite viel Kritisches sagen, und ich bin gewiß, daß man mit den wirklichen Autoritäten sich unschwer über die Gesichtspunkte verständigen könnte. Aber die Vertreter dieses Unterrichts pflegen in unserer Zeit jede, auch rein pädagogische Erörterung in der Anschauung auszuschließen, daß die Form nicht löslich sei von dem Inhalt, an den doch niemand zu rühren habe.

* * *

An verschiedenen Stellen ist nun schon als ein in unserem höheren Unterricht noch nicht voll befriedigtes Bedürfnis betont worden die Richtung auf das wirklich Bildende. Und dieser Forderung mit allem, was sie im einzelnen einschließt, könnte ein ferneres, zusammenfassendes Kapitel unserer Betrachtung gewidmet werden. Doch es sollen an dessen Stelle nur noch wenige Andeutungen stehen. Im Hinblick auf manche Fächer könnte das Ziel auch gefaßt werden als Beschränkung auf das wirklich Bildende. Das Streben nach Beschränkung des Lernstoffs ist ja nun in der Besorgnis vor Überbürdung fast allgemein geworden, ist als maßgebende Norm anerkannt und aufgestellt. Daß die Entlastung zum Teil auf etwas äußerlichem Wege gesucht wird, ist unverkennbar. Das Aus-

scheiden solchen Stoffes, ohne dessen Besitz Unsicherheit auf dem ganzen Gebiete bleiben muß, ist ein derartiger Irrweg; man neigt dazu vielleicht zu sehr bei den fremden Sprachen. Das Zusammendrängen von viel Unterrichtsstoff in eine knappe Zeit ist ebenfalls nur eine scheinbare Kürzung und Verringerung und kann leicht zum Gegenteil werden. Das bloß flüchtige Berühren einer Anzahl von Schriftstellern, wobei ein Einleben in keinen einzigen stattfindet, ist wiederum nicht wirkliche Vereinfachung; und ich glaube fast, man wird die Zahl der klassischen Autoren, so leid es nicht bloß einem philologischen, sondern auch einem pädagogischen Herzen oder überhaupt einem gebildeten Geiste thun kann, wohl noch weiter vermindern müssen, eben damit wirklich bildende Arbeit geschehe. Diese Auswahl der zu lesenden Autoren bedarf dann ferner noch einer besonderen Klärung bei den neueren Sprachen. Hier wogt, obwohl man seit manchen Jahren immer wieder den ernsten Anlauf nimmt, das Wahre zu ergreifen und dem bloß Überlieferten zu kündigen, nach wie vor immer neuer Lesestoff heran und macht im Grunde „confusion worse confounded“. Die Richtung auf das wirklich Bildende ist hier also im ganzen noch keineswegs mit Sicherheit gewonnen, zumal ja auch das Bildungsziel in diesen Fächern sehr verschieden gefaßt wurde und Wandlungen durchgemacht hat. Daß namentlich auch in der Kommentierung der Lektüre, der antiken, modernen, fremden und deutschen, diese Richtung auf das wirklich Bildende zuverlässig eingehalten zu werden pflege, wird man bis jetzt nicht behaupten können. Da hat der einzelne sich noch viel zu fragen.

Oder geschieht diese pädagogische Selbstbefragung, das Messen des einzelnen Thuns an dem bewußt erkannten Ziele, schon jetzt zur Genüge? Ich glaube, daß die Stoffauswahl dann auf manchen Gebieten ein anderes Angesicht tragen würde. Auch auf dem Gebiete der Geschichte. Hier dringt gegenwärtig gerade durch den wissenschaftlichen Ernst tüchtiger jüngerer Lehrer nicht bloß in die oberen, sondern auch in die mittleren

Klassen so viel Staatsrechtliches oder Kritisches, oder (namentlich wenn der Lehrer noch die Erfahrungen und das Interesse des Reserveoffiziers besitzt) Strategisches und Taktisches ein, und es ist das überlieferte verfassungsgeschichtliche Material noch so wenig beschränkt worden, daß man — zwar sehr schöne augenblickliche Wissenserfolge zu schauen bekommt, aber solche, die erfahrungsmäßig und naturgemäß bald wieder verweht werden. Denn all dieser Stoff kann noch nicht in dem geistigen Innern der Schüler Wurzel schlagen. Und darüber kommt das wirklich Lebendige und lebendig Bleibende zu kurz. Da auch der Territorialgeschichte des eigenen Staates eine breitere Rolle zuerkannt ist und ein etwas konkreter (ich will nicht sagen: subalterner) Patriotismus dabei zu recht strengen Forderungen neigt, so kann man — weil sich eben doch auch im Raum des Gedächtnisses die Sachen „hart stoßen" und verdrängen — erleben, daß ein Abiturient zwar über die Geschichte des Schwiebuser Kreises haarscharf Bescheid weiß, aber von Georg Washington oder von Heinrich dem Vierten von Frankreich oder am Ende gar auch von der Persönlichkeit des Demosthenes kaum eine Ahnung verrät. Daß die großen Menschen und die großen Vorgänge aller Zeiten unter allen Umständen im Vordergrunde bleiben müssen, dieser Standpunkt sollte nicht erschüttert werden können. Man will ihn vielleicht auch gar nicht angreifen, aber die neue Gewohnheit führt thatsächlich davon ab. Daneben findet sich die Neigung, schon möglichst früh, d. h. mit anderen Worten zu früh, die geschichtlichen Erscheinungen ganz zu ergründen, sie beständig zu vergleichen, sie in hunderterlei Weise in Beziehung zu einander zu setzen, so daß dem Geiste des Schülers gar nicht die Ruhe bleibt, sich in dieselben einzuleben, sie klare Gestalt bei sich gewinnen zu lassen. Das wird denn, so geistig es scheint, doch ganz wesentlich Wortabrichtung und ist deshalb wiederum nicht das wirklich Bildende. Dieses zu finden und zu verwirklichen, ist eine der schönsten Aufgaben, die der höhere Unterricht umfaßt. Und durch die einzelnen Lehrer muß das

Rechte im einzelnen gefunden werden, ehe es in öffentlichen und bestimmenden Kreisen als das Rechte angesehen wird; das ist der gute Weg und wird es hoffentlich bleiben.

Daß die ernstliche Richtung auf das wirklich Bildende auch allgemeinere Einrichtungen, wie Konzentration des Stoffes, Verbindung der Einzelfächer, kurz eine bewußte Bekämpfung der Zerfahrenheit und der dieselbe verursachenden Einflüsse erfordert, sei nur berührt. Diese Forderungen werden ja längst oft genug erhoben. Aber wie der Scylla leider immer eine Charybdis gegenüber wohnt, so glaube man doch nicht, durch eine Art von Resorption alles Fachlehrertums das Rechte zu verwirklichen. Das ist so einer von den Wünschen, die eine Gesellschaft von sehr komplizierten Kulturverhältnissen immer hegt, Rückkehr zum Einfachen, zum Idyllischen, zum Patriarchalischen! Der Klassenlehrer, der alles Mögliche lehrt, wird schwerlich in allem Möglichen anregend sein, zumal wenn er überhaupt von Natur nicht sehr anregend ist, was doch vorkommt. Die rechte lebendige Unterscheidung von klein und groß und auch die rechte lebendige Darstellung kann doch nur leisten, wer in dem Fache gut zu Hause ist. Und wenn durch jenen patriarchalischen Modus veraltete, wissenschaftlich überwundene Anschauungen weiter vermittelt werden, so ist das doch ebenso schade, wie es unausbleiblich ist. Darum halte man also in dieser Neuerung oder Rückneuerung Maß, damit wirklich Bildung erfolge.

* * *

Aber es ist Zeit, daß wir uns einem großen, bis jetzt nur öfter vorübergehend berührten Gebiete zuwenden, um dabei etwas länger zu verweilen. Ist nicht überhaupt Erhöhung der persönlichen Lehrkunst eine der Forderungen, welche man erheben muß, wo es sich um die Vervollkommnung der höheren Schulen handelt? Neben den mancherlei, mehr von außen her an die Schulmänner herandringenden Anforderungen

ist seit etwa einem Jahrzehnt oder doch nicht viel länger mit immer größerer Bestimmtheit der Ruf an sie ergangen, überhaupt erst Methode zu lernen und anzuwenden. Und während alle jene Forderungen von außen und großenteils auch diejenigen von oben her den einzelnen Lehrer nicht recht unmittelbar berühren, weil nicht leicht der einzelne das ändern und leisten kann, was an dem System, an den bestehenden Einrichtungen ausgesetzt oder zur Umgestaltung empfohlen wird, so geht die Forderung der sorgfältigen methodischen Gestaltung der Unterrichtsstunde in der That gewissermaßen jedem einzelnen direkt zu Leibe. Sie erhebt sich als Stimme des innewohnenden pädagogischen Gewissens. Und spricht dessen Stimme nicht in jedem einzelnen — so weit erhaben sind die Pädagogen nicht über die gewöhnlichen Menschen — so fehlt es eben doch nicht innerhalb der Gesamtheit; es hat gewissermaßen in bestimmten Persönlichkeiten seinen zeitweiligen Sitz aufgeschlagen und von da aus ruft es oder fragt oder zürnt oder treibt, bald in Form von scharfen Grundsätzen, bald in Vorführung von schönen Musterbildern, bald mit Geißelhieben gegen die alte Gewohnheit.

Dieser Stimme gegenüber zerfällt die schulmännische Welt (wie es jede andere Welt thun würde) in zwei Lager: die Einen schlagen an ihre Brust, lassen sich und ihr gewohntes Thun kritisch zermahlen, um verjüngt wieder aufzustehn, und die Andern wehren durch Thun oder Rede — vielleicht durch recht witzige Rede — die Zumutung ab als eine unbegründete, unnatürliche, ungesunde. Ist es vielleicht richtig, die Mitte zu halten? Dort soll ja die Wahrheit meistens liegen. Nur ist die Mitte ein weites Gebiet, und die Wahrheit liegt auf einer schmalen Linie, dazu meist etliche Stufen höher als die Extreme. Es ist also noch nichts damit gesagt, wenn man sich für „Berechtigung der methodischen Neuforderungen innerhalb mäßiger Grenzen" oder ähnlich entscheidet; jedenfalls muß man sich über diese Grenzen klarer werden.

Gewiß ist dies: mit dem Elementarunterricht verglichen, hat derjenige der höheren Schulen lange genug eine bedauerliche methodische Wildwüchsigkeit besessen. Eine lässige Überlieferung, die an zahlreichen Punkten sich geradezu in einen Gegensatz zu längst gefundenen und niemals grundsätzlich erschütterten Gesetzen hinüberbewegt hatte oder doch durch Grundsatzlosigkeit und Einseitigkeit den besten Teil des Erfolges verfehlte, beherrschte geraume Zeit den höheren Unterricht. Neben dem, was von Irrwegen thatsächlich immer fortgepflanzt worden war, hatten neue Verhältnisse neue Verfehlungen entstehen lassen. Die übliche Verteidigung, daß es doch schließlich ganz auf die Persönlichkeit ankomme, und diese sich ihre Methode schaffen müsse, nnd daß der höhere Unterricht nicht geregelt werden dürfe wie der elementare, enthielt — wenn nicht die Unwahrheit, so doch nicht Wahrheit genug, um ernster Prüfende zu beruhigen. Die neuen Bemühungen um ein bewußteres Verfahren, gegründet auf klare Scheidung der Aufgaben, auf psychologische Erwägung der Vorgänge, auf Befolgung der von den Vordenkern der Pädagogik aufgestellten fruchtbaren Gesichtspunkte, diese Bemühungen verdienen nicht bloß um ihres Ernstes willen grundsätzlich Lob, sondern sie bedeuten wirklich eine Epoche in der inneren Entwicklung unseres höheren Schulwesens. Freilich geht auch die überlieferte, gewohnte Weise schließlich auf Gedanken und Denker zurück. Aber der richtigste Gedanke führt mit der Zeit zu unrichtiger Übung, wenn er nicht wirklich in dem Bewußtsein der einzelnen Ausführenden lebt, nicht seine Kontrolle innerhalb der wirklichen und wandelbaren Verhältnisse erfährt; er wird dann gleichsam in fremden Stoff eingekapselt. Kurz, neue oder doch neu gedachte Gedanken müssen von Zeit zu Zeit die Überlieferung zerteilen, sie dürfen auch eine Zeit lang beunruhigend und störend wirken, einen Zustand des Zweifels und der Frage herbeiführen, sie dürfen selbst ein gewisses Maß von Irrtum mit sich führen, sie verdienen doch

Dank, ihr Hervortreten ist für die rechte Entwicklung unentbehrlich.

Und so verdient es also Dank, was für die Einführung der von Herbart ausgehenden Klärung der Unterrichtsaufgaben durch emsige Vermittler in den letzten Jahren geschehen ist. Es wäre Stumpfheit oder Eigensinn, das nicht anzuerkennen. Ob aber eine Art von Triumphzug durch die höheren Schulen diesen Ideen beschieden ist, bleibt doch fraglich. Nicht als ob nicht ihre Wirkung sich in weitere Kreise trüge, als ob nicht mehr und mehr Widerwillige sich öffneten, nicht auch begeisterte Vertreter neu entstünden. Aber im ganzen sind freudige und auch glückliche Ausführung nicht reichlich erwachsen; die schönsten Beispiele der Durchführung sind wohl doch die gedruckten; nicht wenige, namentlich jüngere Pädagogen finden in der feineren Einteilung und Gliederung der Unterrichtsaufgaben, in der strengeren Beobachtung einer unerbittlichen Methode einen ähnlichen Reiz für ihren Verstand wie bei ihren rein wissenschaftlichen Arbeiten, und kommen damit eigentlich nur weiter von der Bahn frei persönlicher Kunstübung ab. Nicht wenige Unterrichtsstunden, nach dem gültigen Plan aufs sorgsamste vorbereitet, verlaufen lahm und ohne das, was sie so reichlich geben wollen, Anregung. Manche Lehrer legen bereitwillig den Panzer mit all seinen Charnieren an und bewegen sich darin wie Gliedermänner, nicht wie Menschen. Und so ist zwischen der gedachten Reform und der bis jetzt verwirklichten noch eine weite Kluft.

Wir hoffen, daß sie überbrückt werde. Zeit und Übung müssen ja wohl größere Sicherheit und Leichtigkeit herbeiführen. Aber auf eine innere Wandlung wird nicht zu verzichten sein, eine Wandlung nämlich zur Freiheit. Das vorgezeichnete System, auch mit seinen Schattierungen, darf nur propädeutischen Charakter haben, nur Erziehungsmittel für die Erzieher sein oder nur geistiges Turngerät, ungefähr wie die Chrie beim deutschen Aufsatz der Schüler. Aber eine nicht minder geistige

und zweckvolle Gestaltung des Unterrichts oder der einzelnen Stunde kann auf viel mannigfaltigere Weise erfolgen. Ohne daß einer der gesunden Gesichtspunkte des Systems vernachlässigt, eine der wertvolleren Normen verletzt würde, ohne daß die Lehrerpersönlichkeit dumpfem Gefühl oder zufälligen Neigungen überlassen zu werden brauchte, kann ihr doch ein anderes Maß von freier Bewegung gelassen werden.

Freie Bewegung muß nur nicht bedeuten: halbe Gleichgültigkeit gegen Grundsätze, Bequemlichkeit, Laune. Der Gang des Unterrichts sei stets wohl erwogen, dem bestimmten Ziele stets planvoll zugestrebt. Aber daß darum ein bestimmter Aufbau der einzig wahre und gute sei und daß dieser durchaus gefunden und verwirklicht werden müsse, bestreite ich. Man muß nicht aus Einem alles machen, und es giebt nicht für alles einen gleichartigen Weg. Wenn man z. B. liest, wie für die Behandlung eines deutschen Gedichtes in einer unteren oder mittleren Klasse ein ganz bestimmter Gang als der wahre und notwendige einzuhalten sei, so kann man dieser Forderung — nicht aus Unlust zur Selbsterziehung, sondern auf Grund reichlicher Erfahrung und Erwägung die Behauptung gegenüberstellen, daß ein recht mannigfaches Vorgehen, eine ganz verschiedenartige Folge der einzelnen Bethätigungen, eine ganz ungleiche Anlage und Ausführung nicht bloß allenfalls verzeihlich, sondern geradezu gut und vortrefflich sein könne, wie näher auszuführen ich mir hier leider versagen muß. Ja, selbst grundlegende Sätze der ihrer Unfehlbarkeit so bewußten Methode lassen sich mit großem Ernste anfechten. Die Reihenfolge „Darbietung, Durcharbeitung, Anwendung", die mit allerlei kleinen Unterschieden der Bezeichnung doch bei allen Vertretern des Systems wiederkehrt, zu deren Durchführung im einzelnen man viel Kunst aufbietet und hier und da eine kleine Verrenkung nicht scheut, trifft in Wahrheit nur für einen Teil alles Lehrstoffs das Rechte. Bei gewissen Objekten ist nicht Anwendung, sondern Anschauung, volle, innere, durch Erläute-

rung und Vertiefung erarbeitete Anschauung das wahre Endziel, und der anwendenden Bethätigung gebührt bei ihnen höchstens eine nebensächliche, begleitende Rolle. Bei ihnen handelt es sich darum, der Seele Bilder zu geben, wo möglich unverlierbare, deren Wert und Wirkung also der Zukunft gehört und deren Aufnahme nicht jetzt erprobt werden kann.

Überhaupt aber darf man für viele Fälle gegenüber der von den Methodikern verlangten vielseitigen Umwendung und Spiegelung der Lehrobjekte darauf hinweisen, daß selbst im Unterricht manchmal Reden nur höchstens Silber ist und Schweigen das rechte Gold, Schweigen über gewisse Punkte, die man dem unmittelbaren Fühlen der Schüler zu überlassen hat. Die Besorgnis, eine Seite der Sache nicht aufgehellt, ein bildendes Moment nicht ausgekauft zu haben, führt notwendig und thatsächlich oft zur Breite, zur Geschwätzigkeit, auch zur Geschmacklosigkeit. Man kann z. B. durch bloße angemessene Vorführung eines Gedichts oder eines Lesestücks das Gefühl für die verschiedenen Seiten seines Inhals unmittelbar wecken, das seelische Interesse in all seiner Verzweigung anregen. Aber daß über alle jene Seiten ausdrücklich geredet sein müsse, ist falsch. Man mag seine Behandlungsweise von Zeit zu Zeit an der Hand des methodischen Schemas darauf prüfen, ob man nichts von dem Wesentlichen vernachlässigt. Die Behandlung selbst jedoch vermittelst des Schemas gestalten zu wollen, kann verhängnisvoll werden, kann, anstatt dem Unterrichtsinhalt volleres Leben einzuhauchen, ihm geradezu den Tod bringen. Es gilt doch wohl auch vom Unterricht das Wort von dem secret d'ennuyer. Oder dürfen die Schüler getrost gelangweilt werden, wenn sie nur geschult werden? Darüber bin ich anderer Ansicht. Wer nicht ihre ganze Aufmerksamkeit mit geistigen Mitteln gewinnt, der giebt keinen rechten „erziehenden Unterricht". Die Langeweile im Unterricht bedeutet Schlimmeres als diejenige in einem steifen Salon oder auch in einem faden Theater.

Seit Pestalozzi fordert man für den Unterricht „Lückenlosigkeit“, ist es Gesetz, daß der Unterricht keine Sprünge machen dürfe, daß keine Verbindung versäumt, keine Stufe — auch im kleinen und einzelnen — übergangen werden dürfe. Und Gesetz muß das sicherlich auch bleiben, und der Massenunterricht verpflichtet dazu noch besonders. Indessen auch mit einer allzu unfreien Befolgung dieses Gesetzes kann man fehlgehen, kann man das Beste verfehlen. Es gilt doch vor allem für elementare und untere Stufen, und kann weiterhin auch lähmend wirken, nicht bloß sichernd. Der Aufbau des geistigen Lebens ist nicht ganz gleich einem solchen in Stein und Mörtel. Wie im Rechte summum jus summa injuria werden kann, so kann auch auf sonstigen geistigen Gebieten die strengste Anwendung einer richtigen Norm Verkehrtheit werden. Nun ist es gewiß, daß der lückenlose Zusammenhang in den Köpfen der Schüler in Wirklichkeit keineswegs in der gedachten Weise erreicht zu werden pflegt: es bleiben trotz der grundsätzlichen Sorgfalt zahlreiche Zwischenglieder der Kette (wenigstens für den einzelnen Schüler) ungeknüpft, teils infolge unzutreffender Voraussetzungen, teils von unterbrochener Aufmerksamkeit (deren Natürlichkeit die heutige Pädagogik ja glücklicherweise anerkennt), teils auch infolge unregelmäßigen Schulbesuchs oder des Übergangs in andere Lehrerhände oder endlich auch der nicht unfehlbaren Kunst des einzelnen Lehrers. Diese Ausfälle kann man grundsätzlich bedauern, aber es ist dabei gar nicht alles bedauerlich. Der Geist darf oder soll auch vor solche Aufgaben gestellt werden, wie die selbständige Überbrückung mäßiger Lücken und Klüfte.

Denn er besitzt gewisse stille Kräfte, die ihn hinübertragen. Manches, das nicht im einzelnen vor ihm konstruiert worden ist, erschaut er dafür im ganzen; was ihm nicht begrifflich erklärt worden ist, erfaßt er zuerst mit einer Art von Ahnung, die dann zu voller Sicherheit wird; er rät sich hinein in das, was ihm eine fremde Welt war, und wird allmählich darin

heimisch. Und wenn man in vornehmen Fällen von Intuition redet oder von Divination, so ist das immer dieselbe, zwar geheimnisvolle, aber nicht eingebildete Kraft, wenigstens liegt alles auf einer Linie. Wir wären übel daran, wenn uns nicht diese freundliche Gabe beschieden wäre; unsere größten Erkenntnisfortschritte haben wir durch sie im zarten Kindesalter gemacht, schon bevor sich die Sprache uns recht erschlossen hatte und in der Zeit der ersten Stufen der Sprachfähigkeit, und die allerschönsten Errungenschaften verdankt unser Geist auch späterhin derselben Flugkraft. Ohne sie würden wir eben „keine großen Sprünge machen". Auch in der beschränkten Welt des Schulunterrichts kann man z. B. beobachten, wie ein Zögling, der durch Krankheit längere Zeit ferngehalten wurde, oder ein anderer, der aus fremder Sphäre und mit keineswegs genau übereinstimmender Vorbereitung herverpflanzt wurde, nach einer gewissen Zeit der scheinbar starren Teilnahme fast plötzlich sich zu vollem Verständnis emporschwingt und gar andere überholt.

Natürlich wird kein Besonnener auf diese Aushülfskraft das bauen wollen, was die regelmäßigen und allein sicheren Kräfte zu leisten und zu tragen haben. Aber den Wink darf man immerhin daraus entnehmen, daß der unmittelbaren, stillen, unausgesprochenen Erfassung etliches überlassen werden kann, daß nicht alles mit sämtlichen allenfalls verfügbaren Nägeln und endlosem Hammergetön vernietet zu werden braucht, um zu halten. Dazu gerade neigen die strengen Methodiker der Gegenwart offenbar durchaus. Viele Verbindungen sucht und findet der jugendliche Geist von selbst, nicht gerade augenblicklich und jederzeit, aber doch von selbst, ohne daß sie ihm in dürren Worten und blanken logischen Operationen dargeboten wurden. Manche, vom System empfohlene Nutzanwendung, manche ethische Anregung, manche Spielart des „Interesse" wird von dem wahrhaft guten Lehrer durch eine leichte Modulation der Stimme beim Vortrag des Stoffes selbst, durch einen diesen Vortrag begleitenden Blick, vielleicht durch ein kurzes

Wort im Scherzton und dergleichen weit besser erledigt, als durch Entwicklungen, durch Katechesen, durch Verstandestechnik. Daß insbesondere in den oberen Klassen größere Freiheit auch in diesem Sinne zu walten habe, daß, je weiter wir uns von der Elementarstufe entfernen, um so weniger auch das gleichmäßig bindende Schema zu Recht besteht, das ist das Wahre an der alten plumpen Behauptung, die Fragen der Methode gingen eigentlich den höheren Unterricht nichts an.

Noch einmal sei's gesagt: es soll mit diesen Gedanken nicht ein recht planvolles Verfahren im einzelnen wie im großen in seinem Werte herabgesetzt oder für entbehrlich erklärt werden; es sollte nur an einigen Punkten gezeigt werden, daß die methodische Vollkommenheit nicht in subalterner Weise zu suchen sei, damit nicht Besseres darüber verloren gehe.

Das Verhältnis der Methode zu dem Walten der Persönlichkeit sollte überhaupt und wird wohl in Zukunft näher geprüft und geklärt werden. Meist begegnet man über diesen Punkt nur kurzen Phrasen, wie: natürlich muß die Persönlichkeit hinzukommen, oder: das Beste muß die Persönlichkeit thun, oder: dabei soll der Persönlichkeit ihre Freiheit nicht benommen werden, oder: man kann das Richtige dem persönlichen Takte überlassen. Es ist, als ob man mit dem Berühren des Persönlichen vor eine starre Wand gelangt sei, als ob über dieses Gebiet sich nicht mehr zusammenhängend nachdenken lasse, nur etwa über bestimmte Einzelfälle Erörterung möglich sein würde. So viel Verzicht ist meiner Überzeugung nach weder nötig noch löblich. Manches aus dem Gebiet des Persönlichen kann recht wohl auch einer Art von theoretischer Behandlnng unterliegen. Takt wird nicht bloß angeboren, sondern kann auch anerzogen, durch Winke und Augenöffnung entwickelt werden. Jedenfalls aber, und das ist das Wichtigste bei dieser ganzen Betrachtung, muß dem Trachten nach bewußter Methode auch ein Trachten nach Kunst zur Seite gehen, denn die erstere schließt die letztere ganz und gar nicht ein, sie ist un-

geistiger als diese und muß von ihr durchgeistigt werden, damit sie etwas wahrhaft Lebendiges sei. Dieses Bedürfnis liegt um so mehr vor, je fester, je allgemeingültiger, je unverbrüchlicher die Methode zu sein beansprucht.

Man sprach lange Zeit in der praktischen Schulwelt von der Methode als einem wesentlich persönlichen Vorgehen. Ob der einzelne eine gute Methode habe oder nicht, wurde gelegentlich erwähnt. Daß von den aufeinander folgenden Lehrern desselben Faches jeder in seiner Klasse seine eigene Methode habe, wurde nicht eben angefochten. Die Methode müsse sich doch aus der Persönlichkeit heraus entwickeln, und wenn überhaupt nur Methode vorhanden sei, so könne man zufrieden sein. Bei denen, die es zu einer ordentlichen Methode nicht gebracht hatten, sollte auch schon eine bloße gute „Manier" genügen; jedenfalls wurde eine sichere Manier einer unsicheren Methode vorgezogen. Und dies nicht mit Unrecht. Wollen wir uns aber nicht auf die Dauer mit Notbehelfen begnügen (und warum sollten wir das?), so hat an die Stelle jener Begriffe das Nebeneinander oder Gegenüber von Methode und Kunst zu treten. Hierbei ist denn unter Methode die allgemein gültige und alle bindende Norm verstanden und unter Kunst das persönliche Lehrvermögen, das nimmermehr bloß in der Durchführung der Vorschriften der Methode besteht, sondern wobei zu dem Technischen rein Menschliches, Persönliches hinzukommt. Und den Namen „Kunst" erhält die Sache eben um der Verbindung und Durchdringung dieser beiden Elemente willen.

An diesem Namen also etwa Anstoß zu nehmen, wäre unrecht. Es handelt sich nicht darum, einer werktäglichen Thätigkeit einen sonntäglichen Schein zu geben, nicht, die Lehrer in die Reihe der Künstler einrücken zu lassen, und am Ende gar Künstlerehren für sie zu beanspruchen; das wäre abgeschmackt. Sondern nur darum, die Sache ihrem Wesen gemäß zu bezeichnen; zu der Methode, welche der Verstand findet, über-

nimmt, anwendet, muß die Kunst kommen, welche durch Erfahrung und Gefühl und Geschick geleistet wird.

Also nicht durch bloße Eingebung, durch unmittelbares, angeborenes Können. Erfahrung überträgt sich, läßt sich vererben, auch Geschick kann von Person zu Person übertragen werden, und das Gefühl entwickelt, klärt, verfeinert sich durch Anschauung des Rechten wie durch Ernst der Selbstkontrolle. Nun gilt es vor allem, mit dem zu beginnen, womit auch die Unterweisung der eigentlichen Künstler zu beginnen hat, mit dem was noch nicht Kunst ist, sondern bloß Handwerk. Die Regeln des Handwerks, welche die Erfahrung vieler allmählich gefunden hat, werden ungestraft von keinem mißachtet; sie gerade vermag nicht das Genie im Fluge zu überholen; sie müssen Schritt für Schritt erworben werden. Und wenn der seiner höheren Begabung sich Bewußte fürchtet, darüber an seinen besten Gaben Schaden zu leiden, so befindet er sich in verhängnisvollem Irrtum. Offenbar hegen diese Befürchtung nicht wenige der höheren Lehrer, welche die elementare Technik des Unterrichts den elementaren Stufen überlassen wollen, welche nicht Elementarlehrer sein wollen und deshalb sich nicht an Regeln binden.

Das also gilt es zu allererst: Handwerkstechnik, damit für die Kunst ein fester Boden da sei. Wer Gelegenheit hat, ein recht gutes Vorbild auch nur eine kurze Zeit zu beobachten, kann das Wesentliche alsbald erwerben. Wer auf sich selbst stehen will, wird eine Menge von unzweifelhaften Fehlern machen, und diese nur vielleicht und nur allmählich und nur zum Teil überwinden. Zum Handwerksmäßigen oder Elementartechnischen im öffentlichen Unterricht rechne ich: Platz und Haltung des Lehrers vor und gegenüber der Klasse, gleichzeitige Beherrschung aller durch den Blick auch neben und trotz der durch Buch und Unterrichtsinhalt erforderten Aufmerksamkeit, angemessene Stimmstärke, akustische Plastik der Rede, sichere Formung der Fragen, rechte Intervalle zwischen Antworten und

Fragen, zwischen Frage und Namensaufruf, Knappheit der mündlichen Korrektur, raschen Wechsel der Schüler, rechtzeitige Benutzung der Wandtafel, Beherrschung der äußeren Mittel zur Erhaltung der Aufmerksamkeit, der äußeren Mittel zur Sicherung der Ordnung, und Ähnliches. Dazu aber namentlich auch das Überwinden gewisser, durchaus natürlicher Unarten, wie des Wiederholens der Antworten, des Einschiebens entbehrlicher Gewohnheitswörtchen, des Überhörens kleinerer, namentlich sprachlicher Fehler, der Anwendung von Fragen ohne richtige Fragewortvorstellung u. s. w. — alles Fehler, die zur Zeit eine ungeheuer breite Rolle spielen. Wenn die neu eingerichteten pädagogischen Seminare bloß das Eine erreichten, die elementare Unterrichtstechnik allen ihren Mitgliedern vertraut zu machen, so wären sie von segensreicher Bedeutung. Denn das verspätete und vergebliche Ringen um diese einfachen Künste läßt gegenwärtig manche tüchtig angelegte Lehrer zu keiner Freudigkeit kommen und auch zu keiner Anerkennung.

Natürlich ist die Grenze zwischen Handwerk und Kunst eine fließende. Doch im wesentlichen lassen sich beide recht wohl unterscheiden. Ich will einiges aufzählen von dem, was ich zur Unterrichts*kunst* im engeren Sinne zähle. Das Gebiet reicht freilich in eine unendliche Höhe, wie das bei aller Kunst ist. Darin besteht sein Reiz für die Besten, ohne daß es den Geringeren zu schrecken brauchte. Zur Kunst also des Unterrichtens gehört schon die rechte Lebendigkeit der Sprache oder die rechte Belebtheit derselben durch den jedesmaligen Inhalt, Natürlichkeit der Rede zugleich mit Vornehmheit, Anschaulichkeit der Darstellung, Gewandtheit der Exemplifikation, die Fähigkeit Spannung zu erzielen und zu erhalten, kurz der Besitz aller der inneren Mittel zur Sicherung der Aufmerksamkeit, dazu die Wahl des rechten Tempo für jede Bethätigung, samt den rechten Pausen, des rechten Tones für jeden Zweck und jede Stufe, das jedesmalige Finden des rechten Niveaus. Es gehört dazu der rechte Wechsel der verschiedenen Bethätigungen, doch

bei genügender Stetigkeit, der Wechsel insbesondere auch zwischen der Bethätigung des Lehrers und der Inanspruchnahme der Schüler, nebst Ergänzung der einen durch die andere, das rechte Verhältnis zwischen Geben und Fordern oder Nötigen zum Selbstfinden, zwischen Anregen und Aneignen, das Gleichgewicht zwischen Lebendigkeit und Ruhe, das Einverweben von Empfindung zwischen die Verstandesdinge, von Humor in den Ernst, die Ausblicke auf das Allgemeine und Erhabene vom Einzelnen und Kleinen aus, das stete Imaugebehalten der verschiedenen Arten des Interesses — denn diese sind nicht sowohl Sache der Methode als der Kunst, und der Lehrer muß dieselben vor allem seinerseits lebendig besitzen, um sie in natürlicher Weise anregen zu können. Es gehört dazu dann die gesamte feinere Pflege der inneren Beziehung zu den Zöglingen, das sichere Ermessen ihrer Aufmerksamkeit, ihres Verständnisses, ihrer Stimmung, auch ihrer Ermüdung wie ihrer Kraft, die rechte Verteilung der Aufgaben an die einzelnen, der rechte Ton für jeden Zögling und für jede Situation, das rasch zutreffende Urteil bei allen Vorkommnissen, die milde oder die strenge Form der Korrektur, die Wirkung von Blick, Miene und Gebärde, die Vermittlung von Autorität und Vertraulichkeit, von Strenge und Milde überhaupt, von persönlicher Ferne und Nähe. Es gehört zur Kunst des Unterrichts weiterhin als ein besonderes Gebiet, als eine besondere Grundlage die echte Nachempfindung des Guten und Schönen, ohne welche zumal keine Erläuterung der dichterischen Kunstwerke gedeihen kann. Es gehört dazu also harmonische Entwicklung des inneren Menschen!

Das ist sehr viel verlangt. Wer aber die Unterrichtsaufgabe in der angedeuteten Weise nimmt, der findet darin auch für sich selbst etwas sehr Wertvolles, nämlich die Gelegenheit zu fortdauernder Selbsterziehung und wirklicher innerer Weiterbildung. Ein klassisches Drama im Unterricht ein oder einige Male behandelt zu haben, ist mehr wert, als seiner Aufführung auf der größten Hofbühne so und so oft beigewohnt zu haben.

Ob den Lehrern bis jetzt diese ganze Auffassung im allgemeinen nahe liegt, darf fraglich heißen. Vielleicht würde, wenn in der deutschen Wissenschaft Methode und Kunst sich mehr zu durchdringen getrachtet hätten, niemals in der Schule eine so einseitige Verfolgung des einen Ziels Gewohnheit geworden sein. Aber die Schule hat ja in der That mehr Ursache zur Vermählung der beiden als die Wissenschaft. Und wenn ich zusammenfassen soll, was im Fluge und ohne viel Ordnung überblickt wurde, so hätte die Kunst beim Unterricht zu bestehen in einem Dreifachen: zuerst in der Kunst des Wortes und überhaupt der Selbstbewegung, dann in der Kunst der Sachwägung und Sachempfindung, und endlich in der Kunst der Menschenbeherrschung und Menschenbehandlung. Diese drei Aufgaben entsprechen den drei vorhandenen Polen: Person des Lehrers, Stoff des Unterrichts, Personen der Schüler. Und damit sei dieses Kapitel geschlossen.

* * *

Unter den Forderungen, welche gegenwärtig durch die pädagogische Welt gehen — und noch mehr an diese Welt ergehen, ist bekanntlich auch die, daß in den öffentlichen höheren Schulen die Individualität der Schüler mehr als bisher zu ihrem Rechte zu kommen habe. Ein Teil der Schulmänner steht dieser Neuforderung, wie andern, mit abweisendem Spotte gegenüber; andere sind ihr grundsätzlich zugeneigt. Aber ist es an dieser grundsätzlichen Bereitwilligkeit genug? Beweist dieselbe schon das wirkliche Recht der Forderung, und verbürgt sie ihren Sieg?

Die Anschauung vieler, welche außerhalb der Schule stehen und gegenwärtig den Ruf nach individueller Behandlung der Schüler mit erheben, ist offenbar die, daß in der Verabsäumung dieser Aufgabe an den Schulen nichts als eine Art Verrohung des Betriebs vorliege, zusammenhängend mit Schlendrian, Be-

quemlichkeit, auch Herzlosigkeit. Man ist dabei entweder beseelt von liebender Rücksicht auf die jungen Persönlichkeiten, denen die starre Gleichmacherei der Schule ähnliche Schmerzen bereite wie jenen armen Wanderern das Bett des Prokrustes. Oder man denkt weiter hinaus und höher, man möchte, daß allerwärts echte Individualität zur Entfaltung komme, daß die Nation möglichst viele selbständig entwickelte, auf sich selbst ruhende Persönlichkeiten besitze, und daß ihr diese durch zeitige Befreiung und Pflege der den Einzelnen eigenen Kräfte gesichert werden. Der letztere Gesichtspunkt ist ein so vornehmer, daß man garnicht umhin kann, ihm für die Praxis soviel Recht zuzugestehen als nur irgend thunlich ist. Aber auch der erstere verdient nicht den kühlen Spott, der ihm zuweilen zuteil wird. Wenn die Nichtberücksichtigung der Individualität freilich nicht unmittelbar eine moralische Verschuldung der Schulen bedeutet, sondern eine der natürlichen Folgen ihres Anwachsens, des Massenunterrichts, der gleichmäßigen öffentlichen Regelung ist, so soll doch nun bewußter Wille, bereitwillige Erwägung das auszugleichen trachten, was durch den natürlichen Verlauf der Dinge nicht gut geworden ist. Und nachdem man gelernt hat, die Massen mit Sicherheit gleichmäßig zu schulen, sollte nun die neue Stufe erklommen werden, auf welcher innerhalb der Masse und ohne Schädigung der Gesamtheit doch auch der Einzelne die nötige Berücksichtigung genießt.

Nur ist dieselbe nicht so weit nötig oder zulässig, als sie etwa den überzärtlichen Müttern und den anspruchsvollen Vätern halbgesunder, nervöser, eigenwilliger Sprößlinge angemessen erscheint. Denn ein Gedanke muß hier durchaus in den Vordergrund treten, der freilich den Eltern durchweg fern liegt, oder den nur die tüchtigeren unter ihnen ahnen, der aber auch den Pädagogen keineswegs klar genug vorschwebt — sonst würden sie nicht beim Ablehnen jener Forderung sich auf die

Unmöglichkeit ihrer Erfüllung berufen*). Die gemeinsame Erziehung in öffentlichen Lehranstalten `hat als solche gerade den Zweck, die Einzelnen mit ihren besonderen Zügen, Neigungen, Anlagen, Bedürfnissen, sich bildenden Gewohnheiten in den allgemeinen Rahmen einzuspannen, sie vor eine Art von ehernem Gleichheitsgesetz zu stellen und unter dieses Gesetz zu beugen, so daß sie ein gutes Stück Individualität zum Opfer bringen müssen, zu ihrem eigenen Besten, damit sie hinterher in die Gemeinschaft passen, von ihr als brauchbar erfunden werden, und zum Besten der Gemeinschaft, die ihre Dienste braucht und — ihre Gesinnung. Das alles wird nicht erworben ohne etliche Schmerzen, aber schon der junge Knabe fühlt, daß das Gesetz des Ganzen etwas Höheres sei als das „Gesetz in seinen Gliedern". Auch ist der entgegengesetzte Standpunkt der Eltern nicht von je hervorgetreten wie gegenwärtig, obwohl wir gerade gegenwärtig so viel Ursache hätten, auf eine rechte Gemeinschaftsgesinnung den höchsten Wert zu legen, zu der wir Deutschen übrigens von je her so schwer zu bringen waren.

Dieser Gesichtspunkt denn also darf die Herrschaft behalten. Aber diese Herrschaft muß ja nicht Unterdrückung aller sonstigen Rücksichten bedeuten. Soweit die Wirkung des Prinzips geradezu als Härte gegen den Einzelnen fühlbar würde, wird sie doch wohl in den meisten Fällen gemieden werden können. Von dem durch Naturanlage Langsamen durchaus das gleiche Tempo wie von dem Begünstigteren zu verlangen, vom Schwerfälligen volle Gewandtheit, vom Linkischen dennoch alle Leichtigkeit, vom Nervösen alle Ruhe, vom Weichen alle Festigkeit, von dem nur schwer Memorierenden doch die volle Gedächtnisleistung, vom Überalten die ganze Kindlichkeit, von dem Verständnislosen treue Aufmerksamkeit u. s. w., dazu nötigt der Grundsatz der gleichen Behandlung mit nichten.

*) Der Gedanke ist in neuer Zeit besonders von Theobald Ziegler in seinen zwölf Vorlesungen über „Die Fragen der Schulreform" mit Bestimmtheit ausgesprochen worden.

Die rechte Mitte zwischen billigem Nachgeben und Anspornen zur möglichsten Überwindung solcher Schwächen zu halten, das ist eben auch Sache der persönlichen Kunst des Unterrichtenden.

Doch es gilt nicht bloß Schonung der Individualität, sondern, wie schon oben berührt wurde, auch Spielraum zur Entfaltung. Und wenn die nötige Schonung in der angedeuteten Weise immerhin schon seither an guten Schulen nicht fehlte, so steht in Beziehung auf die zweite Verpflichtung unsere Praxis doch wohl vor neuen Aufgaben. Da die Schule im wesentlichen die ganze Lernkraft ihrer Schüler in Anspruch nimmt, so ist es schade, wenn sie nicht denen, die eine starke Seite, eine fruchtbare Neigung, eine schätzbare Anlage besitzen, Gelegenheit giebt, auf ihren Gebieten auch Volleres zu leisten, und dafür anerkannt zu werden. Denn so lange das letztere nicht ist, so lange insbesondere wirklichen Vorzügen nicht eine weitgehende Kraft zum Aufwiegen von Schwächen zuerkannt wird, so lange wird aus der besonderen Entfaltung nicht viel werden. Der Grundsatz fehlt jetzt ja nicht ganz, aber er wird sehr zaghaft angewandt. Will man, daß alle allenthalben wenigstens genügen, so ist die Gefahr groß, daß alle überall nur genügen. Und das Gesamtbild der Schulzeugnisse scheint diese Gefahr zu bestätigen.

Während eine Vervollkommnung nach dieser Seite den Leitern des Schulwesens obläge, ist auch allen den einzelnen Lehrern eine Aufgabe vorbehalten. Es gilt, zu beobachten. Bis jetzt geschieht das mehr nur unwillkürlich, kaum irgendwo planvoll. Ja, es ist erstaunlich, wie viele Lehrer ihr ganzes Amtsleben hindurch gar nicht zum Beobachten und zur Kenntnis der Individuen in ihren Klassen gelangen, wie ihre Aufmerksamkeit bloß den Stoffen gilt, und den Schülern nur, soweit der Unterrichtsverlauf das erheischt. Wenn wirkliche Erkenntnis des Wesens der Einzelnen sich nicht so von selbst macht, wie im engen und festen Kreis der Familie, bis zu einem gewissen Grade ist sie auch bei großen Scharen möglich.

(Es bleibt mit der Erkenntnis der Individuen übrigens immer bei einem gewissen Grade!) Dazu genügt freilich nicht die amtliche Vorschrift, es solle das möglichst geschehen, auch nicht die Aufzählung der Gelegenheiten, wo es geschehen kann. Das Beobachtungsvermögen für Persönliches muß sich schärfen. Und es schärft sich alsbald, wenn man eben anfängt zu beobachten. Gar nicht schwer ist es, jüngeren Lehrern mit dem Eröffnen der Aufgabe auch gewissermaßen die Augen selbst zu öffnen. Und sie gewinnen damit eine neue Quelle der Befriedigung innerhalb ihres Amtes. Es sollten Charakteristiken versucht werden, nicht für die Zeugnisse, wie ehedem, aber zur Übung, zur Vergleichung, zum Austausch. Typen würden hervorgehen. Typische Vorgänge wären zu beobachten und festzustellen, um andere, ähnliche leichter richtig zu beurteilen. Hier ließe sich eine neue und hübsche Art von stiller Schriftstellerei denken. Den „Krankengeschichten" der Ärzte könnten Entwickelungsgeschichten der jungen Zöglinge von seiten der Lehrer gegenübertreten. Reiz könnte dieser Aufgabe nicht fehlen, und Wert auch nicht — besonders nicht für die zahlreichen jungen Lehrer, die sonst fast nur in Büchern und durch Bücher hindurch Menschen geschaut haben, Menschen der Vergangenheit, Menschen der Ferne, konstruierte, fertige, passive Menschengestalten. Und hier gilt's von alledem das Gegenteil.*) Ist aber Beobachtung einmal vorhanden, ist die erreichbare Kenntnis der Individuen erzielt, dann braucht man für die Verwendung derselben in Beurteilung und Behandlung kaum mehr Sorge zu haben.

Leichter als die Beobachtung der Einzelnen wäre nun wohl die Beobachtung des Ganzen, nämlich der allgemeinen,

---

*) Ich sehe so eben — nicht mit Verstimmung, sondern mit Genugthuung, — daß dieser Gedanke nicht mehr neu ist, daß man ihn an einigen Orten bereits verwirklicht. Vor mir liegt ein Heft: Über Individualitätsbilder (Schülercharakteristiken), von E. Brinkmann, 1892. (Pädagogische Zeit- und Streitfragen 26). Um so zuversichtlicher richte ich die Mahnung an die weiteren Kreise.

regelmäßigen Züge des Schüleralters und Schülerwesens. Sie in der That muß sich doch wohl aus dem dauernden Verkehr mit der Jugend von selbst ergeben! Und scheinbar gehört sie gar nicht hier in unsern Zusammenhang. Aber wo sie fehlt, wo nicht wenigstens die Eigenart der Jugend überhaupt, gewissermaßen die Individualität dieses Alters, erkannt wird, da ist Verständnis der Einzelnen um so weniger zu erwarten. Wo sie aber vorhanden ist und wo Berücksichtigung und Würdigung sich anschließt, da ist in Wahrheit einem großen Teile dessen vorgebeugt, was im einzelnen als Verletzung der Persönlichkeit und ihres Rechtes empfunden wird. Und es ist vielleicht nicht überflüssig, dieses Gebiet ausdrücklich der Schulwelt zu empfehlen. Ist es wirklich der Lehrer Pflicht, von der Jugend unentwegt zu fordern, volles Genügen gegenüber ehernen Regeln zu fordern? Muß das „du sollst“ das moralische Verhältnis des Lehrers zum Schüler durchaus beherrschen? Ist der Jugend nicht vergönnt, was die reiferen Altersstufen ihrerseits sich durchaus gönnen, gewisse harmlose Naturrechte neben den Pflichten? Das leugnet kein Vernünftiger. Aber es kommt darauf an, dafür den rechten Blick, für das Einzelne den rechten Maßstab zu besitzen. Es muß, wer Schüler recht behandeln will, die (daß ich so sage) Naturgeschichte des Schülers kennen, die Stärke der ihm natürlichen Regungen, und die Stärke seiner Kraft im Verhältnis zu jenen Regungen.

Ich darf wohl einiges aufzählen von dem, was gemeint ist. Daß der Schüler am Montag minder gesammelt und aufgelegt ist als an anderen Tagen, teilt er, wenn wir ehrlich sein wollen, mit der großen Mehrzahl der Erwachsenen, er ist nur weniger stark dagegen anzukämpfen, weil er eben noch nicht erwachsen, noch nicht moralisch erstarkt ist; und wenn es dem Lehrer zu übergroßem Ärger gereicht, so ist daran am Ende dessen eigene montägliche Stimmung schuld. Daß er nach den Ferien noch etwas verträumt ist und beim Herannahen der

Ferien etwas aufgeregt, ist ebenso harmlose naturgeschichtliche Thatsache. Daß er nach Schluß der Stunde nicht gemessen die Treppe hinunterschreiten will, sondern ein wenig rennen, poltern, stürzen, gehört in die gleiche Kategorie, wie man übrigens jetzt fast allgemein anerkennt. Es giebt freilich noch Schulen, an denen die gesamte Jugend in der Erholungspause, ohne daß Raumnot da wäre, nur in gemessenem Schritte, zwei und zwei neben einander, sich ergehen darf, als ob wir nicht ohnehin früh genug alt und altklug würden, und als ob gesunde Naturen aus denen werden könnten, die man aus zopfiger Laune eindämmt! Wenn unerwartet Musik vor den Schulfenstern ertönt, soll sie nicht dem Knaben in die Glieder fahren, nicht sein Auge leuchten, sein Ohr hinhören? Wenn etwas wirklich Komisches plötzlich vorgeht, soll er wirklich nicht lachen? Man könnte hinzufügen: und wenn etwas recht Langweiliges vorgeht, soll er so unermeßlich viel Charakter haben, um dennoch lebendig aufzumerken? Wenn es nicht gerade wahr ist, daß an den Lügen der Zöglinge die Erzieher schuld seien, so ist es schon eher wahr, daß an der Unaufmerksamkeit der Schüler die Unterrichtsweise der Lehrer schuld ist. Und ist es wirklich zu verlangen, daß die Schulbücher immer schön rein bleiben, daß keine Tintenkleckse gemacht werden, daß alle häuslichen Arbeiten so schön als möglich geschrieben seien? Indessen bei allen diesen Dingen wird milde Beurteilung ja nicht die Ausnahme bilden. Aber es giebt noch andere.

Soll der Schüler wirklich nach dreitägiger Unterbrechung sofort wieder gegenwärtig haben, was in der letzten Stunde des Faches behandelt wurde? Das scheint dem Lehrer, der in dem Fache lebt, sehr einfach; für den Schüler, der mittlerweile sich in so vielen anderen Unterrichtsgebieten umherführen lassen mußte, und dem drei Tage eine viel längere Zeit sind als dem Erwachsenen, ist es nichts weniger als einfach, und hätte er nicht die größere Lebendigkeit der Jugend, so würde er's noch viel weniger leisten können. Ebenso seltsam ist es eigentlich,

obwohl ebenso gewöhnlich, wenn mit einer Mischung von Erstaunen und Unzufriedenheit ausgerufen wird: Das solltest du doch wissen, das haben wir ja schon einmal gehabt, das ist doch schon da gewesen! Oder wenn erwartet wird, daß der Schüler die ihm vom Unterricht frei bleibende Zeit mit der Weisheit eines Fünfzigjährigen einteile, daß er nichts aufschiebe, daß er in zufällig freieren Stunden schleunig vorarbeite, oder daß er sich während seiner zwei häuslichen Arbeitstunden nicht vom Stuhle erhebe, daß er von diesen 120 Minuten keine verträume, unmittelbar nach Abschluß der einen Arbeit in die nächste hineinspringe, oder daß er morgens freiwillig 20 Minuten früher aufstehe, um alles noch einmal zu wiederholen, daß er von Zeit zu Zeit freiwillig und zusammenhängend Wiederholungen für sich anstelle, oder daß er stets judiziös memoriere anstatt (wie es ihm nach seiner Altersstufe nahe liegt) mechanisch, daß er sich selbst zu Hause gewisse Dinge laut vorlese, daß er, sobald bei seiner Lektüre ein Ortsname auftaucht, die Karte herbeihole, um sich dessen Lage zu vergegenwärtigen, daß er überhaupt von selbst in allen seinen Nachschlagebüchern einen Punkt verfolge, über welchen ihm in diesen Nachschlagebüchern weitere Belehrung zugänglich ist — als ob Normalmensch und Philologe zusammenfallende Begriffe wären. Auch, daß er in seinen schriftlichen Arbeiten eigentlich gar keinen Fehler machen müßte, ist eine gut philologische Anschauung. Und wenn ein Unterrichtsinspektor nach russischer Art vor dem Thürfenster stünde und die Handwerksfehler des Lehrers zusammenzählte? Nicht anders ist es mit dem Ansinnen, daß derjenige, dem in dem Vortrag des Lehrers etwas nicht klar geworden ist, von selbst aufstehe und sage: Ich habe das nicht verstanden — was bekanntlich ungefähr niemals wirklich geschieht, obwohl es oft zum nachträglichen Gesetz gemacht wird. Oder wenn man freiwillige Abbitte für einen begangenen Fehler erwartet, oder wenn eine schlechte Note unaufgefordert zu Hause vorgewiesen werden soll, um von der Zumutung, Kameraden anzuzeigen,

nicht zu reden. Endlich heißt es den Standpunkt des Schülers verkennen, wenn man von ihm fordert, daß er den Lehrer als solchen lieben solle, um der Wohlthaten willen lieben, die ihm von dessen Seite zuteil werden, oder auch nur, was immerhin näher läge, daß er bei all seinem Thun darüber reflektiere, wie er seinen Eltern Freude mache, oder daß er doch an das spätere Leben denke — an das ferne, fremde, unverstandene Leben, er, der mit all seinen Sinnen von seinem gegenwärtigen Leben so voll in Anspruch genommen wird und noch etwas kurzsichtig muß sein dürfen, um eine wirkliche Jugend zu haben!

* * *

Genug endlich hiervon, und vielleicht zu viel. Wenn nun viel die Rede gewesen ist von Klärung der Unterrichts- und Erziehungsgrundsätze und des dazu gehörigen persönlichen Könnens bei den Lehrern, so erhoffe ich davon noch eine besondere Wirkung und würde großen Wert darauf legen, eine Wirkung in die Ferne, die aber doch auch wieder im Innern der Schule sich wohlthätig fühlbar machen muß: eine Veredelung nämlich des Verhältnisses zwischen der höheren Schule und den Familien. Man darf doch erwarten, daß, wenn Klarheit, Sicherheit, Überlegenheit in den pädagogischen Dingen bei den Vertretern der ersteren zweifellos gefunden wird, ihr Einfluß auf das miterziehende, aber seinerseits naturgemäß mehr von Impulsen als Grundsätzen bestimmte Elternhaus steigen werde, und ich halte es für nicht unmöglich, daß die ganze jetzt vorhandene Spannung zwischen beiden ein bloßes Übergangsstadium ist, das eine weitere Entwickelung überwinden kann.

Für nicht unmöglich. Freilich kann man zur Zeit auch Anzeichen genug beobachten, die auf das Gegenteil hindeuten, auf Erhöhung der Spannung, auf weiteres Auseinandergehen, auf eine schärfere Abgrenzung der Rechte und damit eine Art

von bloß rechtlichem Gegenüberstehen, ein Verhältnis, das keinem der Teile, und vor allem nicht den zu Erziehenden, zum Segen gereichen kann. Schon jetzt findet bei den Eltern gerade der höheren Stände ein sehr emsiges Aufpassen auf wirkliche oder vermeintliche Fehler der Schule im einzelnen statt, und bei den Lehrern vielfach ein empfindliches Aufmerken auf die ihnen zuteil werdende Würdigung. Das hat seine natürlichen und seine geschichtlichen Grundlagen. Daß eines Tages auf beiden Seiten plötzliche Selbstbesinnung, eine schöne ethische Wandlung, eine gleichzeitige freiwillige Umkehr stattfinden werde, könnte nur ein Schwärmer erwarten. Aber in der wirklichen Vervollkommnung des Schullebens — auf bevorstehende Vervollkommnung der Familienerziehung sehe ich kein Anzeichen hindeuten — kann eine Grundlage für die Besserung des Verhältnisses gewonnen werden*).

Die Vervollkommnung des Schullebens ist aber nicht auf das pädagogische Können der einzelnen Lehrer zu beschränken. Auch diese ihrerseits haben Ansprüche an das Ganze, an die Welt, in der sie leben. Ihre Kraft muß nicht über das Maß ausgenutzt, ihr Thun nicht erschwert und gehemmt werden durch unzulängliche äußere Einrichtungen; ihnen ist bei ihrer schweren körperlich-geistigen Arbeit, die so manche Eifrige in früher Zeit aufreibt und alle auf viele Freuden des Lebens verzichten läßt, das Maß des äußeren Behagens zu wünschen, welches die inneren und äußeren Verhältnisse erlauben. In dem Grade,

*) Wenn man mehr und mehr lernt, in dem Lehrer einen könnenden Pädagogen zu sehen, dann wird wohl auch die Wahl des Gymnasiallehrer-Berufs durch so viel innerlich Ungeeignete aufhören oder doch seltener werden. Für jetzt pflegen — und das muß ich ausdrücklich als Anklage aussprechen — von den Lehrern selbst die sogenannten besten Köpfe zum Ergreifen des philologischen Studiums ermutigt zu werden, die dann oft bloß beste Schulköpfe sind, oft auch dauernd feine Köpfe bleiben, aber jener Eigenschaften gar sehr entbehren, die anderswo ihren Sitz haben. Daß auch manche in die Reihen sich einschleichen, die weder Kräfte der einen noch der anderen Art in sich fühlen können, ist leider die Wahrheit.

wie die Ansprüche an lebendige und allseitig korrekte Durchführung der Unterrichtsstunden erhöht werden, an die Vorbereitung auf diese Unterrichtsstunden, die unmittelbar didaktische und die allgemeinere, wissenschaftliche, wie Fachkonferenzen, Ausarbeitungen, Beratungen, Aufsichtspflicht, auferlegte Wanderungen und das Übrige sich gemehrt haben, ist Ermäßigung der Pflichtstundenzahl Bedürfnis geworden. Ob man bereit ist dieselbe zu bewilligen, muß leider noch sehr fraglich heißen. Die Überbürdung, die bei Knaben und Männern nichts so Schlimmes wäre, wenn sie nur mehr Energie, mehr Hingabe, mehr Entsagung, mehr Kraftentfaltung erforderte als unter gewöhnlichen Verhältnissen geleistet wird (und einige Schulmänner thun als ob sie wirklich weiter nichts sei), die Überbürdung wird dadurch verderblich, daß sie Überreizung wird, und Überreizung, auf mancherlei Art hervorgerufen, ist in unserer Zeit die Quelle aller möglichen geistig-moralischen Misère. Vor ihr bewahre man da, wo man das Leben noch in Ruhe nach festen Normen gestalten kann, Jugend und Mannesalter.

* * *

Und hier wäre denn ein neuer Punkt, der Ausgleich zwischen körperlicher und geistiger Bethätigung, berührt. Aber niemand verkennt mehr (oder sollte doch noch ein vereinzelter Schulmann aus dem Winkel aufstehn und sagen: „ich bin dieser Niemand“?), daß dieser Ausgleich Bedürfnis ist, und man sucht ihn seit geraumer Zeit, nicht bloß theoretisch, sondern auch praktisch, durch eine Fülle von Erwägungen und eine achtungswerte Menge von Versuchen; vage Deklamation fehlt dabei nicht, aber auch viel treulicher Opfermut tritt hervor. Es thut darum nicht not, bei dieser Forderung hier zu verweilen. Aber indem ich sie in Verbindung setze mit manchem vorher Berührten, möchte ich als die A u s g e s t a l t u n g e i n e s h a r m o n i s c h e n A n s t a l t s l e b e n s das letzte Ziel bezeichnen, das hier zur Sprache kommen soll.

Was darunter zu denken ist? Im ganzen wie im einzelnen rechtes Gleichgewicht von Anstrengung und Erholung, von Aufnahme und Bethätigung, von Verstandesarbeit und dem Ausleben sonstiger Kräfte, von Ruhe und Bewegung, neben strenger Schularbeit fröhliche und erhebende Schulfeste, neben allem Obliegenden Gelegenheit und Freiheit zur Pflege mancher persönlichen Neigung und Anlage — das alles, natürlich. Aber auch möglichste Vollkommenheit der Wohneinrichtungen und der Ausstattung, ein Gebiet, auf welchem bis jetzt so manche stolze Neuerung doch im Grunde versagt, so mancher Mangel unüberwunden geblieben ist, wie viele Schulgebäude es auch schon giebt, die dem Vorübergehenden palastartig ins Auge fallen und auch ihr Inneres samt allem Zubehör sehen lassen dürfen. Und warum nicht auch Anmut der Ausstattung statt Öde der Räume, Darbietung von Schönem für das Auge, ferner wahrhaft einladende Spielplätze in der Umgebung, und allerwärts eine nicht bloß strenge, sondern auch freundliche Ordnung, eine sich fühlbar machende und sich übertragende Ordnungsfreudigkeit? Die höheren Schulen in England stehen in gewissen Dingen sehr hinter den unsrigen zurück, und die ihnen anvertraute Jugend hat es in mehr als einem Punkte schlechter als bei uns. Dennoch nehmen die Familien, nimmt das Volk im ganzen an diesen Stätten einen freudigen inneren Anteil, und der Grund ist — eben die dort vorhandene harmonische Ausgestaltung des Schullebens, nicht genau in der angedeuteten, der uns vorschwebenden Weise, aber jedenfalls in einer bestimmten und befriedigenden Weise. Dort hat man diese Dinge von der Vergangenheit überkommen, bei uns müssen sie der Zukunft abgewonnen werden. Zum Ausgleich mancher jetzt vorhandenen Spannung könnte das alles, wie gesagt, mitwirken.

* * *

Genug also der Forderungen. Denn das Geringere, das reichlich angefügt werden könnte, mag unerwähnt bleiben, wie

auch das noch Größere, das was immer als höchste Aufgabe der Erziehung zu gelten hat. Unerwähnt bleibe auch das, was wohl sehnlich gewünscht werden mag, aber als unerfüllbar und unerreichbar nun einmal betrachtet werden muß. Rückkehr zu einer Einfachheit der Bildung und des Wesens, wie sie nun einmal unsere Kultur nicht mehr gestattet, edle Beschränkung auf das Beste und Ausschluß alles Minderwertigen, oder dem gegenüber gleichzeitige Erfassung alles dessen, was wissens- und schätzenswert ist, oder Erneuerung der Bildungsideale einer schönen Vergangenheit, edler Völker von ehedem, und Verbindung mit denjenigen der tüchtigen Völker von jetzt, oder Ideale, die über allen Zeiten ruhen und damit auch über aller wirklichen Menschenkraft — solche Ziele sollen nicht hingemalt werden, damit wir nicht im Wolkenreich der Phrase anlangen, wie es für festliche Tischreden angezeigt sein mag, aber nicht für das, was hier erstrebt wurde, eine verständige Abrechnung.

Diese Abrechnung würde natürlich für die einzelne höhere Schule ganz anders ausfallen als für diese Schulen im allgemeinen. Was im Vorstehenden als wünschenswertes Ziel der Weiterentwickelung angegeben wurde, das alles vermag tüchtige Kraft an der Spitze einer tüchtigen Anstalt, der günstige örtliche, persönliche, äußere und innere Verhältnisse nicht fehlen, nicht erst in ferner Zukunft, sondern auch in der Gegenwart zu verwirklichen. Und wer an einer Stelle das Gute lebendig werden läßt, hat sicher kein geringeres Verdienst, als wer es nur im Geiste sucht und mit Worten empfiehlt.

Nachlese.

Nachlese.

Die Einwirkungen, welche planvolle Jugenderziehung auf Geist und Seele der Zöglinge ausübt, sind gleich einer Wintersaat, die eine Zeit lang unter dem Boden ruht und erst, nachdem die Periode der Hemmung und Gefährdung überstanden ist, ihre grünen Halme sichtbar werden läßt. Auch da ist eben nicht verloren, was ganz erstickt und erstorben scheinen mochte. Aber auch da fehlen die schlimmen Winter nicht, in denen die ganze vorhergehende Saat wirklich erstirbt. Soll das Feld dann dennoch tragen, so müssen die scharfe Pflugschar und die spitzige Egge von neuem hindurchgehn.

* * *

Es ist freilich wahr, daß wir ein sündiges Geschlecht sind und bleiben und daß keine Erziehung so vortrefflich wäre, um dem Bösen und Verkehrten die Wege zu verlegen. Aber wenn man sich die Anforderungen einer wirklich guten Erziehung einmal vorführt und dann die durchschnittliche Praxis dagegen hält, so empfindet man doch mit Schrecken, wie viel verschuldet wird an all der stets nachwachsenden menschlichen Nichtsnutzigkeit.

* * *

Wer die Frage aufwirft, ob in unseren Familien im allgemeinen ein fester Stock von Erziehungsweisheit bewahrt

werde und Anwendung finde, der wird schwerlich zu einer erfreulichen Antwort kommen. Der Erbweisheit der Ammen, die, so nichtig manches dabei scheinen mag, doch echt und unübertrefflich ist (man sehe nur, wie die Wärterin mit tändelndem Halbgesang, unaufhaltsamem Plaudern und Anlachen und allem sonstigen Gethue gleichsam dem jungen Erdenkloß allmählich erst den lebendigen Odem einbläst) — dieser Erbweisheit entspricht für den weiteren Fortgang der Familienerziehung nichts Sicheres, nichts Regelmäßiges, und bei allem Interesse, das die Zeit an Jugendbildungsfragen zu nehmen scheint, fehlt für die grundlegenden Aufgaben die einfachste Klarheit.

* *
*

Ohne jemanden durch den Vergleich kränken zu wollen, so erinnern doch die Anforderungen, welche oft vor aller Öffentlichkeit an die Vertreter eines fremden Faches gestellt werden, ein wenig an den reichen Bauern Troll und dessen höchst kompliziertes Ansinnen an den Herrn Maler, das uns und aller Welt einst so viel Vergnügen bereitet hat. Ist man selbst in der Lage des Malers und erhebt statt des dummen reichen Bauern Troll eine im übrigen ganz angesehene Stimme jene unmöglichen Forderungen, so ist freilich zum Vergnügen weniger Anlaß.

* *
*

Die Ermordung des armen Herzogs von Enghien war bekanntlich im Spiegel der Diplomatenseelen schlimmer als ein Verbrechen, es war eine Thorheit. Und jüngst las ich in der Schrift eines leidenschaftlichen Kritikers, daß unser ganzes gegenwärtiges Unterrichtswesen nicht bloß Sünde und Schande sei, sondern auch Aberwitz. Welche erschreckende Parallele! Und dabei ist jene häßliche That doch eben nur eine That, einmalig und dann abgeschlossen. Aber hier ragt das Abscheuliche in dreistem Bestande durch die Jahrzehnte oder Jahrhunderte in

die Wirklichkeit empor! — Aus solchen Kritiken ist es auch bei gutem Willen schwer sich eine Anregung zu holen.

* * *

Wenn die Eltern die öffentlichen Lehrer zur Liebe für ihre Kinder anregen und stimmen wollen, so thun sie sicherlich gut, jenen nicht zu wenig Vertrauen zu beweisen, sie nicht den Zweifel und die Besorgnis und innere Fremdheit fühlen zu lassen. Die Lehrer werden es zwar meiden, die Schüler selbst etwaige scharfe Zusammenstöße mit den Eltern entgelten zu lassen, das ist einer der selbstverständlichen und ersten Grundsätze ihres Amtes. Aber sicherer oder doch ergiebiger als brave Grundsätze und Vorsätze ist eine natürliche freundliche Stimmung. So ist es menschlich.

* * *

Das Verhältnis des Erziehers zu fremden Kindern hat den Vorzug, daß ihm die letzte Verantwortung für das Wesen derselben nicht zufällt, daß er darum eine gewisse Freiheit der Seele gegenüber den Zöglingen behalten, leichter in einer leidenschaftslosen Höhe bleiben kann.

* * *

Der Schule denkt mancher Erwachsene deshalb noch mit Ingrimm, weil er fühlt, daß er eigentlich das strenge Lehrerurteil auch jetzt noch verdiene.

* * *

Gewiß muß der Berufserzieher mit Strafen sehr zurückhaltend sein, weit mehr als die Eltern es zu sein brauchen. Aber wenn ihm die Befugnis der Strafe so gut wie vorenthaltend ist, wenn er nach dieser Seite am Recht der Eltern keinen Teil hat, so erwarte man auch nicht, daß eine der Elternliebe ähnliche Beziehung sich bilde. Wird der Zögling

in dem Augenblick, da Zucht walten muß, dem Arme des Lehrers entrückt, so gehört er ihm eben nicht zu, so fehlt mit der letzten Verantwortlichkeit auch das volle persönliche Interesse, es bleibt ein Maß von Fremdheit; und so hängen Strafe und Liebe enger zusammen, als man glauben sollte. Das Wort vom Züchtigen des Kindes, das man lieb hat, verträgt auch eine Art von Converse.

* * *

Nach Schillers bekanntem Distichon „zeigt mir der Freund, was ich kann, lehrt mich der Feind, was ich soll". Daran könnte sich der Lehrer erinnern und sich's mit einer gewissen Umkehr zu nutze machen. Er sei, will er wirklich seines Zöglings Freund sein, darauf bedacht, diesen zum Können und zum Bewußtsein des Könnens hinzuführen und das Erzielte anzuerkennen. Weil er ihn durchweg nur „lehrt, was er soll", darum wird er von dem Schüler als eine Art von Feind empfunden.

* * *

Unser öffentlicher Unterricht, den wir so wohlbedacht und so wohlwollend zu geben glauben, dessen einzelne Maßnahmen wir so trefflich rechtfertigen können, den wir so klar geordnet und unanfechtbar glauben, wie anders nimmt er sich manchmal aus, wenn man ihn von unten her, aus der Froschperspektive, d. h. von der häuslichen Arbeitsstube des jungen Zöglings aus sieht! Wie wenig bewährt sich da die Abschätzung der Arbeitszeit, wie täuschte das Maß des erzielten Verständnisses, wie schwerfällig vollziehen sich die einzelnen Operationen, wie unsicher und tastend und ängstlich wird manches erledigt! wie groß wird das Kleine geschätzt, und wie unzulänglich das Große! wie willkürlich erscheinen viele der Schulforderungen!

Manche sorgenvolle Scene spielt sich im Familienkreise ab, wenn das Kind seinen Schulaufgaben nicht gerecht zu werden

vermag, den Lehrer nicht verstanden hat und nun voll Angst und Niedergeschlagenheit ist, Hülfe von den Erwachsenen erbittet und auch diese nicht Aufschluß und Rettung bringen. Das sind die Stunden, wo Zweifel an dem Lehrer und der Schule wach werden und Unmut über das ganze unvollkommene Verhältnis. Der Lehrer wähne nur nicht, durch seine Lehrkunst und Umsicht dergleichen mit Sicherheit zu vermeiden, über solche Täuschungen hinaus zu sein! Es spricht das auch, wo es vorkommt, noch keineswegs gegen ihn und seinen Unterricht, aber scheinen will es so, und daß solcher Schein nach der Natur der Dinge entstehen kann, soll ihm nicht verborgen bleiben.

* * *

Dem Lehrer gilt das Lernen als die Sonne, die leuchtet, dem Schüler aber ist es oft die Sonne, welche brennt.

* * *

Wie gewisse körperliche Unregelmäßigkeiten, die sich in zarterem Alter nur andeuten, nachher häßlich herauswachsen, so ist es ja auch auf dem moralischen Gebiete. Aber wie die liebende Mutter nicht gleich verzagt, daß ihr Kind dennoch hübsch werde, so soll auch der Erzieher nicht meinen, es bedeute jede Unart, Empfindlichkeit oder Trotz oder Lässigkeit oder selbst auftauchende Neigung zur Unwahrheit und was man alles noch anführen könnte, nun schon den sicheren Weg zum Gebrechen des entwickelten Charakters. Wirklich wächst ja schon körperlich so vieles wieder aus, das Gleichgewicht stellt sich her, und der innere Mensch ist doch viel flüssiger als der äußere.

* * *

Eine Zeit lang schien es, als ob stets neues Erzeugen neuer Lehrpläne mit ein wenig verschobener Wochenstundenzahl der Fächer die beste pädagogische Weisheit sei, die unser Geschlecht noch zur Verfügung habe. Seit uns allen ganz

dumm im Kopfe geworden ist von diesen rechnerischen Beseligungsversuchen, seit niemand mehr das Ohr recht hinhalten will, ist es etwas stiller damit geworden.

* *
*

Im ganzen scheint es, daß es mit der Pädagogik geht wie mit der Kriegführung. Nicht mehr an die Leistungen der Einzelnen knüpft sich in der Gegenwart der Erfolg, sondern an die umsichtige Zusammenfassung und Verteilung der Kräfte und der Massen, an die technische Einrichtung des Ganzen. Wenn es denn so sein soll, so ist diese Parallele ja noch tröstlich. (Freilich ist der Unterschied zwischen den Zwecken des Krieges und der Erziehung nicht ganz gering.)

* *
*

Comenius — ein Einzelner, der alles denkt, findet, aufbaut, und eine Gesamtheit, die weit davon entfernt ist ihn zu verstehen, zu würdigen, ihm nachzudenken, das lebendig zu machen, was von ihm im Geiste lebendig geschaut wurde! Und heute ungefähr das Gegenteil: eine Gesamtheit, die auf dem pädagogischen Gebiet mit offenen Augen arbeitet, die tüchtig ist und Tüchtiges zu verwirklichen vermag, die grobe Fehler mehr und mehr abthut und überwindet, die fortschreitet und fortschreiten will, aber kein Einzelner, der große, neue Gedanken vordächte, der mit eigenem Lichte in das Reich all des Zweifelhaften hineinleuchtete und es erhellte, der durch den Irrwald der sich kreuzenden Pfade den breiten Weg schlüge.

* *
*

Repetitio est mater studiorum. Warum mater? Sie ist das Fruchtbare, sie setzt die Keime an, aus denen wahres Wachstum, aus denen neue Stücke innerer Bildung sich entwickeln, sie nährt den Geist in gesunder Weise und läßt ihn zunehmen. Und das Gegenteil — der hastige Wechsel der

Gegenstände, die flüchtige Berührung des Mannigfaltigen, ist mit Unfruchtbarkeit geschlagen, mit doppelter Unfruchtbarkeit; denn es bleibt ertraglos und läßt die Kraft zur Aufnahme überhaupt ersterben.

* *
*

Auf zwei Dinge wird man in der pädagogischen Welt Deutschlands stolz sein. Wie viel und wie allgemein und wie gründlich ist über pädagogische Fragen gedacht und geschrieben worden! Und: welche unermüdliche, gewissenhafte, stets neu ansetzende Thätigkeit widmet man der Hervorbringung der besten methodischen Lehrbücher! Aber jenem reichlichen Denken ist eins nicht entfernt zur Seite gegangen, nämlich ein treuliches und ausgedehntes Beobachten. Und zweitens: alle jene wetteifernde Produktivität in Lehrmitteln hat nicht verhindert, daß die praktischeren Schulbücher das Ausland besitzt.

* *
*

Wie aus der Not eine Tugend gemacht wird, so wird mitunter auch aus der Tugend eine rechte Not und Schwierigkeit. Bei manchen Lehrern ist die Tugend der Wissenschaftlichkeit so groß, daß es ihnen erstaunlich schwer wird, einfach zu unterrichten. Aber das Mittel zur Überwindung dieser Schwierigkeit ist nicht, den Geist der Wissenschaftlichkeit fahren zu lassen oder ihn nur locker zu bewahren, sondern ihm ein Gegengewicht zu geben in pädagogischer Kunst. Zwischen beiden muß ein lebendiges Verhältnis des Füreinander bestehen; sie sollten eine Art von Ehe mit einander bilden.

* *
*

Wie wenig von dem gemeinsam Gelesenen oder dem Vorgetragenen in der Erinnerung der Schüler zurückgeblieben sei, darüber wundert sich mancher Lehrer. Aber die Lektüre ward nicht lebendig betrieben, der Vortrag war ohne Plastik, es lebten keine Gestalten vor dem Auge der Schüler auf, es hoben

sich die Vorgänge nicht deutlich ab, es schieden sich nicht klare Gruppen, es zog alles flach und wortmäßig am Geiste vorüber, halblebendig im Augenblicke selbst und so gut wie totgeboren für die Erinnerung.

* *
*

Es giebt Menschen, auch unter den Lehrern, welche gewissermaßen nicht stereoskopisch zu sehen vermögen. Für ihr Auge scheint das wissenschaftliche Stoffgebiet eine gleichmäßige Fläche zu bilden, gleichsam eine Landkarte ohne Relief und Schraffierung, und kein Wunder, wenn sie für ihren Unterricht nichts Plastisches herausheben und auch der Zuhörer den Reiz der Gestaltung vermißt. Das Gebiet, auf welchem das am meisten in Betracht kommt, ist die Geschichte; aber es giebt kaum ein Fach, bei welchem sich jenes Gebrechen nicht bedauerlich fühlbar machte. Manchmal mag es da entstehen, wo das Auge allzu stetig und dicht auf die engbeschriebenen Blätter der Wissenschaft gesenkt war, nicht zwischendurch frei ins Freie und Lebendige hinein zu schauen pflegte.

* *
*

Der gute Satz „multum, non multa“ kann auch schlecht angewendet, kann in falscher Wörtlichkeit genommen werden. An einem und demselben Gegenstande durchaus alle mögliche Bildungsarbeit vornehmen wollen und davon nicht lassen, bis er dem Verstande zu allen möglichen Übungen gedient hat, das ist ein falsches multum, ein scheinbares multum, das eigentlich doch auf das verpönte multa hinausläuft. In gewissen Fällen wird voll aufnehmen, einen vollen Eindruck vom vollen Ganzen erhalten, wohl das wahre multum sein.

* *
*

Wer — zum Beispiel im Geschichtsunterricht — lebendig zu gestalten vermag, darf sich in seinem Stoff auch breiter ergehen, darf viel vortragen, braucht nicht immer sich zur

thunlichsten Beschränkung zu zwingen. Des Lebendigen hat viel im Geiste Raum. Wer flach und trocken vorträgt, wer die Schüler mit durch Sand waten läßt, bei dem ist jedes Mehr ein Übel, ist Knappheit die schätzbarste Tugend oder vielmehr die mit Ernst aufrecht zu erhaltende Vorschrift.

* *
*

Der Lehrer, welcher weiter studierend stets neuen Stoff mit interessevollem Geiste aufnimmt, fühlt naturgemäß den Reiz, immer auch von dem Neuen und Neuesten etwas in seinen Unterricht einzuschalten. Vielleicht gehen gerade damit zündende Funken von ihm aus; aber öfter wird er nur eine falsche Fülle vorbringen, und mitunter seine Steckenpferde reiten statt des rechten Pferdes von Fleisch und Blut. Der Lehrer aber, welcher nicht selbst neue Geisteseindrücke aufnimmt, hört allmählich auf, irgend welche anregende Kraft zu haben. Sein geistiger Bestand, den er als „eisernen Bestand" schätzen mag, erweist sich mit der Zeit eben als eisern — nicht in gutem Sinne; das Fluidum fehlt, und damit verhält sich sein Unterricht zu einem wirklich guten wie — nun wie der Schulmeister zum Lehrer.

Ist nun Gefahr auf beiden Seiten, so sieht doch jeder Tüchtige sicherlich, was er in Wirklichkeit zu meiden hat.

* *
*

Wenn die Fachlehrer leicht zu viel Interesse und Kraft für ihr Fach beanspruchen, so ist das nicht ohne weiteres als Beschränktheit des Gesichtskreises und als eine Art von Selbstsucht zu verurteilen. Eine mildere und gewiß nicht willkürliche Erklärung ist es, daß sie die bildende Kraft ihrer Studienfächer an sich selbst erfahren haben und diese bildende Kraft nach Möglichkeit auch auf andere ausgehn lassen möchten.

* *
*

Über das Wesen und Verhältnis zweier Sprachen scheinen selbst manche Sprachlehrer noch seltsam stümperhafte

Vorstellungen zu hegen. Scheinen wenigstens, wie gesagt. Sonst müßte man nicht hören, „welche Regeln der Lateiner anwendet", um eine bestimmte deutsche Wortverbindung „auszudrücken", wie „der Franzose sich behilft", um diese oder jene deutsche Wendung „wiederzugeben", und ähnlich in mancherlei Variationen. Aber man hört das oft genug, und es klingt nicht, als ob es ein weises Herabsteigen zu unreiferer Vorstellungsweise sei, welches übrigens noch anfechtbar genug bliebe.

* * *

Wenn man irgendwo anhören muß, wie jedes et — et unverbrüchlich mit „sowohl — als auch" übersetzt wird, für jedes quicunque ein „wer auch immer" auftaucht, auf ein faciamus unweigerlich ein „laßt uns thun" kommt und so weiter, so erhält man das Gefühl, daß diese Lehrer seit 150 Jahren nicht an die Luft gekommen seien.

* * *

Der lateinische Aufsatz, der sicherlich auch sein Gutes und seinen Wert besaß, hat im Laufe unserer pädagogischen Entwicklung doch vielleicht mehr Schaden gestiftet. Er hat untiefes Denken, bequemes Wortspielen, triviale Gedankenverarbeitung gefördert; er gewöhnte an nichtige Füllung und an schmale Gedankenbahnen. Und der Fluch dieser Bethätigung kam über den deutschen Aufsatz.

* * *

Wenn das Gesetz von der Erhaltung der Kraft auch auf geistigem Gebiete gälte? und wenn so viel Kraft als an das Erlernen eines Gegenstandes gewandt wurde, auch wieder von dem Erlernten ausgehen müßte? Wenn alle Kraft, die seit Jahrhunderten auf das Lateinlernen verwandt worden ist, nachher in ihrem ganzen Umfang wirksam geworden wäre! — Aber vielleicht behauptet hier und da jemand, es sei so?

* * *

Was wollten die Sophisten geben? Offenbar: formale Bildung. Natürlich nicht unsere formale Bildung. Es müssen die ja nicht eines Blutes sein, die denselben Namen tragen. Aber wer's genauer prüft, findet am Ende doch wirkliche Verwandtschaft zwischen den beiden heraus, und nicht einmal so ganz entfernte. Ob sie uns lieb sein kann, diese Vetterschaft?

* *
*

Kennt man die Geschichte jenes Philologen von angesehenem Namen, der mit einem begeisterten Freunde aus der Predigt eines gefeierten Kanzelredners kam? „Auch dich hat die Rede doch offenbar ergriffen, ich meinte bei einer Stelle zu bemerken, daß du eine Thräne zerdrücktest.“ „In der That“, antwortete der Philologe, „die schöne Anaphora, welche der Prediger in jenem Augenblicke machte, hatte mich ganz überwältigt.“ — So triumphiert die formale Bildung.

* *
*

Auch das Jugendspiel ist in seiner Art — mit Inanspruchnahme körperlich-geistiger Kräfte, scharfem Beobachten, wetteiferndem Streben, wechselseitigem Überlisten und all dem Übrigen, das bei jedem wohlentwickelten Spiele seine Stätte hat und den Reiz bildet, formale Bildung, was sonst?

* *
*

Ein berechtigtes Unbehagen — ja, mehr als das, ein peinlicher Zweifel überkommt den Zuhörenden, wenn der Lehrer z. B. bei der Lektüre der Verrinen zwar von den Sarcasmen Ciceros spricht, oder auch seine Witze als solche mit erhobenem Finger feststellt, aber beim Lesen und Übersetzen kein Widerhall davon fühlbar wird, keine Nüance in Ton, Tempo, Wortwahl die Stimmung andeutet, sondern alles gleichmäßig trocken heruntergelesen und nur „richtig“ übertragen wird. Ja, von der wundervollen Lebendigkeit der römischen und griechischen Schriftsteller dringt in unsere Schulstuben meist kein

Nachklang. Dazu sind die deutschen Philologen nicht unmittelbar genug.

Auch einen platonischen Dialog, obwohl er ja mit höchstem Ernst die letzte Wahrheit sucht, müßte man doch eigentlich vortragen hören im lebendigsten Unterhaltungstempo, mit hundertfältigem Tonwechsel, mit Gebärdenspiel, Augenblitzen, Scherzlächeln, neben ruhevollem Gedankensuchen, feierlicher Erhebung und all dem Andern. Das einigermaßen wieder aufleben zu lassen, würde eigentlich zur rechten Renaissance gehören.

Und wie werden die wohllautreichen Verse Homers, auch die klang- und stimmungsvollen Oden des Horaz heruntergelesen! Herunter in mehr als einem Sinne. Daß sie auch so noch ein Maß von Schönheit behalten, ist ihr Verdienst.

Worte müssen ja nicht verwelken, wie Blumen, sie brauchen nicht „gepreßt" zu werden; durch das Pressen des Lebendigen, das Flachmachen des Plastischen verdient unser — vielleicht logisch sehr guter — Unterricht wahrlich keinen Dank.

* * *

Wir alle haben in der Jugend die großen Persönlichkeiten der Geschichte nicht so kennen gelernt, wie sie wirklich waren. Wir stellten sie uns viel geradliniger vor, und sie wurden uns — in Büchern und Lehre — so vorgestellt. Die Wissenschaft hat nach und nach viel richtigere Bilder von ihnen gezeichnet, und so treibt es gegenwärtig auch die Lehrer, die Zöglinge die Wahrheit über ihre berühmten Männer schauen zu lassen. Diese Gestalten werden darüber sehr kompliziert, und ihre Charakteristik wird vielfach bloß als Wort aufgenommen. Aber das ist nicht das einzige Bedenkliche. Wie eitel Cicero gewesen sei, wie wankelmütig, ein wie schwacher Charakter trotz all seiner schönen Schriften, das wissen nun alle Sekundaner auswendig, und die Primaner, diese reifen jungen Charaktere, die sich mit Tacitus eins fühlen, sie sind ganz und gar über jenen erhaben. Das ist schade und unrecht. Streifte

man doch lieber die Schwächen etwas flüchtiger da, wo ihnen ein hoher Menschenwert thatsächlich gegenübersteht! Ließe man doch vor allem den Mann von dieser Seite sehen! Und so in andern Fällen.

Doch es ist überhaupt nicht nötig und im Grunde ein vergeblicher Versuch, denen, die noch nicht entwickelte Menschen sind und denn auch die wirklichen Menschen noch nicht ganz verstehen, diese Wirklichkeit so treulich vorführen zu wollen. Auf gewissen Stufen versteht man nur erst, daß ich so sage, stilisierte Menschengestalten. Daraus erklärt sich z. B. das vollkommene Wohlgefallen, welches ein noch unbefangenes Publikum an den geradlinigen Gestalten früherer Dramatiker, wie des Corneille in Frankreich, fand; und einem solchen unbefangenen Publikum ist die Jugend gleich, auch da, wo sie längst nicht mehr mit Kindersinn nur an engelgute und bitterböse Geschöpfe glaubt. Übrigens beruht die gesamte Begeisterung für die Heroen des Altertums zu einem guten Teil darauf, daß diese Heroen eben stilisiert sind, um solche gleichmäßig große und klare Dimensionen zu besitzen. Dabei darf es im Jugendunterricht getrost bleiben; ja es ist das Richtige, daß es so bleibe.

* * *

Ein Beispiel falsch rationalisierender oder moralisierender Unterrichtsweise ist es, wenn zur Übung des Verstandes die sittliche Schuld der tragischen Personen der Dichtung und die Ordnungsmäßigkeit ihres Untergangs auf Grund ihres Schuldmaßes unter allen Umständen herausgerechnet wird. Da sitzen denn die jungen Menschen, die noch gar nicht auf die schwanke Brücke des Lebens getreten sind und von denen niemand weiß, wie kläglich tief sie morgen fallen werden, unter des Lehrers Anleitung zu Gericht und weisen mit dem rigorosen Ernst, der solchen grünen Moralisten so gut steht, nach, daß Donna Isabella in Schillers Braut von Messina sich gegen Mann, Tochter, Söhne, gegen Gott und die Welt und sich selbst so

und so oft auf das Bestimmteste vergangen und genau diese Buße verdient habe. Die arme Isabella mit ihren winzigen Missethaten und ihrem riesengroßen Leid! Wäre es nicht besser, erst fühlen zu lassen und dann erst richten?

* *
*

Auch der Dichter hat nicht selten ein strenges Gericht von seiten der wohlgeschulmeisterten Schüler zu bestehen. Daß Schiller in seinem Chor in der Braut von Messina die edle Antike zwar habe nachahmen wollen, damit aber vollständig auf den Holzweg geraten sei, klingt fast allenthalben aus den Aufsätzen der Primaner heraus. Würden sie doch vor allem, auch nur von ferne, der unvergleichlichen Schönheiten inne, welche diesen Chören einwohnt, so wie sie nun einmal sind und sicherlich sein dürfen.

* *
*

Der Patriotismus, der etwas so Treffliches war und hoffentlich noch immer ist, der daneben aber auch so viel fragwürdige Gestalt annimmt, drängt sich uns und insbesondere den öffentlichen Erziehungsstätten immer mehr auch als geschäftliche Ware auf; Empfehlungen von hoher Stelle werden listig erworben und betriebsam ausgenutzt, und wer sich nicht sehr entgegenkommend zeigt zur Abnahme, dem deutet man den Verdacht sträflich lauer Gesinnung an und die Aussicht der Ungnade des höchsten Herrn auf Erden. Es kann Einem wehe werden über diesem Treiben. Auch ist es ein schlechter Trost, daß selbst die Frömmigkeit die Verwandlung in Geschäftsware sich gefallen lassen muß.

* *
*

Docendo discimus — das Wort sagt mehr, als es zu sagen scheint. Oder wenn es vielleicht nicht mehr sagen will, als unmittelbar daraus entnommen wird, so läßt sich's doch in einem weit reicheren Sinne wiederholen. Daß man den Wissensstoff sich bestimmter, klarer, vollständiger aneigne um

des Lehrens willen, deutlich sehen müsse was man deutlich machen will, präcis erfasse was man präcis fassen soll, das ist nur das Erste. Daß uns der Stoff immer vertrauter wird, den wir unterrichtend nach allen Seiten zu wenden, von allen Seiten zu nehmen haben, daß stete Wiederholung auch neue Züge entdecken, das Wertvolle voller erkennen, das Ungleiche richtiger scheiden läßt, daß das alles klärend und vertiefend zu wirken vermag, ist ebenfalls ganz naheliegend. Aber das Lehren giebt Gelegenheit, mehr als das zu lernen. Wem es Ernst ist, sich zu klarer Rede, zu richtiger und auch zu lebendiger Darstellung zu erziehen, der kann dazu vor der jungen Schülerschaft vielleicht besser gelangen als irgendwo sonst; er hat da nicht den ärgerlichen Kampf mit der eigenen Befangenheit, der wenigen draußen erspart bleibt; und er hat nicht blasierte, nicht schon durch die Phrase geschädigte Geister sich gegenüber. Er findet aber in dem unverdorbeneren Sinn dieser Zuhörer, in ihrer vollen oder mangelnden Aufmerksamkeit, auch einen kontrollierenden Maßstab für das, was seiner Natur nach echt ist und wirkt. Und in der Berührung mit diesem reinen und dankbaren Interesse entzünden sich vielleicht in seinem Geiste Gedanken, die das bloße einsame Grübeln ihm nimmermehr erwecken mochte und der planlosere Austausch mit den Erwachsenen ebensowenig.

Nebenbei freilich sei es gesagt, daß man über dem Lehren auch etliches verlernen kann. Was? Das wird nicht allzuschwer zu denken sein.

* * *

Man kann, wenn man selbst Blick genug hat, aus den Augen, mit denen ein Kind blickt, entnehmen, mit welchen Augen es zu Hause angeblickt wird. Es spiegelt sich da bald Leerheit und bald Innigkeit, bald Zerfahrenheit und bald Treue der seelischen Beziehungen wieder. Und wer in Schulen Bescheid weiß, der kann alsbald nach dem Eintreten in eine Klasse aus den Augen der jungen Schüler erkennen, was für eine

Persönlichkeit ihnen der Regel nach als Ordinarius oder dergleichen gegenübersteht, wie dessen Augen die Klassen ansehen und mit welchen Kräften er sie lenkt und leitet.

* * *

Es giebt Begeisterung, die sich nicht überträgt, die nicht wie der elektrische Funke überspringt, ohne daß die Schuld an dem Empfangenden oder zum Empfangen Bestimmten läge. Manche Menschen haben eben, um es derb auszudrücken, keine *Elektrizität* im Leibe, obwohl vielleicht viel Wärme. Mancher Lehrer schwärmt für den Gegenstand der Lektüre oder seines Vortrags und erzeugt bei den Schülern höchstens fade Anwandlungen von Wohlgefallen, aber viel mehr Langeweile und Verstimmung, dasjenige Unbehagen, welches man eben empfindet, wenn man ein gesteigertes Gefühl teilen soll und seine Berechtigung nicht versteht.

* * *

Unfehlbarkeit des Wissens und Könnens vor den Schülern in Anspruch zu nehmen, ist ein Fehler, der sich früher oder später an demjenigen rächt, der ihn begeht; der mag dann diese Strafe tragen. Schlimmer ist es mit dem Anspruch *moralischer Unfehlbarkeit*, stets sicheren Urteils, stets gerechten Richtens. Da macht das Unrecht, welches gelegentlich *doch* zugefügt wird, bitter und sät Trotz, und den letzten Schaden davon haben also die Seelen der Zöglinge.

* * *

In gewissen Jahren krankt die Jugend an falschen Idealen von *Mannhaftigkeit*. Sie zu überwinden vermag der pedantische Lehrer nicht, aber wohl derjenige, der von der Jugend als ein natürlich ganzer Mann empfunden wird.

* * *

Die deutschen Gymnasiallehrer sprechen ihre *Muttersprache* freilich im allgemeinen nicht mehr mundartlich als Ärzte und Juristen, aber sie sollten es weniger thun, denn sie

haben die stärkere Verpflichtung, vorbildlich zu sein. Da es doch nicht ganz falsch ist, daß ein Komödiant einen Pfarrer lehren könnte, so wird auch des Pfarrers nächster Berufsverwandter vom guten Komödianten etwas lernen können, nicht das Komödienspielen, aber dies, daß man in und auch außer Dienst sich einer reinen, tadellosen, schönen Sprache befleißige.

* * *

Der Herstellung von Schulausgaben klassischer oder sonstiger guter Schriftsteller, so wie sie gegenwärtig in weitem Umfange betrieben wird, haftet eigentlich etwas Unnobles an. Denn kommt es nicht wesentlich darauf an, daß man ohne nennenswerte eigene Gedankenarbeit sich die edle Produktion anderer wirtschaftlich nutzbar mache? Nicht als ob es auf diesem Gebiete nicht gediegene und alles Dankes würdige Bethätigung gäbe; aber viel zahlreicher sind die Erzeugnisse der bloßen Mache.

* * *

Die Pfeile der öffentlichen Kritik, die gegen einen Stand oder Beruf um seiner Gesamtleistung und Gesamtvertretung willen abgesandt werden, verwunden gerade diejenigen, welche durch volleres Streben, reineres Thun, größeren Wert sich über die Hauptschar erheben, und prallen wirkungslos an denen ab (oder gehn über ihre Köpfe), die durch Stumpfheit und Gewöhnlichkeit das Ganze herniederziehen und ihm die Unzufriedenheit der Mitwelt gewonnen haben.

* * *

Bei den Mittelmäßigen findet man am wenigsten richtige Selbsteinschätzung. Das ist gerade ein Stück ihrer Mittelmäßigkeit, daß sie das Große in seiner überragenden Größe nicht sehen und empfinden, während die wirklich Schwachen oft ein sehr richtiges Gefühl haben von dem, was am anderen Ende der Linie steht, was vollkräftig ist und wirklich respektabel.

* * *

Das Denken an die Bedeutung oder die öffentliche Rolle des eigenen Amtes und die Hingabe an die einzelnen Aufgaben dieses Amtes pflegen, wie es scheint, in umgekehrtem Verhältnis zu stehen.

* * *

Vielleicht ist es nicht das Schlimmste, strenge und selbst mäkelnde und zu Zeiten ungerechte Kritik zu erfahren, wie das den Schulmännern zweifellos geschieht. Man blicke auf einen anderen Stand hinüber, dessen Mitgliedern niemand widerspricht und selbst für mäßige Leistungen viel Verehrung gezollt wird, denen man aber darum doch nicht innerlich folgt und nicht eigentlich zustimmt. Diese stoßen gleichsam auf Schilf (während die Lehrer auf Dornen), auf Schilf, das sich biegt und dann wie unberührt dasteht. Da ist es, wo Wirkung ausgehen soll, wohl manchem lieber, sich durch die Dornen zu schlagen.

* * *

Produzent, Fabrikant, Händler, Verarbeiter der Ware: ist nicht in der Welt der Wissenschaft dem Letztgenannten dieser Reihenfolge der Lehrer gleich? Und bestimmt sich nicht danach seine Stellung, sein Rang? Es kommt wohl darauf an, wie er arbeitet. Eines tüchtigen Goldschmieds Name braucht nicht geringer zu sein als der des Mitbesitzers der Mine, und des Bildhauers Ehre ist wohl groß genug gegenüber der des Großhändlers in Marmor. Aber natürlich, das Gleichnis hinkt! Mag es doch hinken, wenn es wenigstens ein Stück Wahrheit in sich trägt.

* * *

Herbart fordert, daß je und je beim Unterricht der Vertiefung die Besinnung nachfolge. In jener giebt sich die lernende Persönlichkeit an den Stoff hin, in dieser wird sie wieder sie selbst, bereichert durch die neuen Eindrücke, die neue Erkenntnis. Für dieses schöne Gesetz sollte Raum auch im Leben der Erwachsenen sein, und in dem der Lehrer selbst nicht zum mindesten. Aber wie viele kommen heutzutage über der

nimmer sich abschließenden, halb geistigen und halb geistlosen, aber doch immer den ganzen Mann in Anspruch nehmenden Arbeit am Webstuhl des Berufs gar nicht zu jener, eigentlich regelmäßig bedurften Besinnung! Denn Unterbrechung bedeutet noch nicht Sammlung, eine Freistunde noch nicht Ruhe, Abkehr von der Arbeit noch nicht Einkehr in sich selbst. Darüber gerade bleibt viel eigentliche Individualität unentwickelt, geht viel Personenwert verloren.

* * *

Die Zuversicht mancher Philologen, daß die Schule der Gegenwart die rechte und gute sei und darum bleiben müsse wie sie sei, daß sie auch nur von frivolen Händen angetastet werden könne, daß für den Geist so gewisse und unveränderliche Nahrungsmittel gefunden seien, wie für den Körper Eiweißstoffe, Stärkemehl und Fette, diese Zuversicht erinnert sehr an die Antworten, welche Chidher in Rückerts Gedicht erhält. „Die Stadt steht ewig an diesem Ort — Und wird so stehen immerfort.“ So und ähnlich. Und wer nach fünfhundert Jahren desselbigen Weges führe?

* * *

Man trifft Schulmänner, welche jeden Angriff auf die überkommene Methode als eine Art von persönlicher Kränkung hinnehmen. Das ist nicht bloß für den wahrheitsuchenden Kritiker unbequem, sondern doch auch ein übles Zeichen für die Empfindlichen, die sich mit der Überlieferung so verwachsen zeigen, daß gewissermaßen ihr ganzes Selbst darin aufgeht und kein wirkliches, individuelles, sich bestimmendes Selbst geblieben ist. In Gegenden, wo der Karneval gefeiert wird, behauptet man, jeder innerlich gesunde Mensch müsse einmal im Jahre aus seiner moralischen Haut fahren können und sein und aller Welt ordentliches Thun spottend verleugnen. Ich bin kein Verehrer dieses Dogmas; aber zu gewissen Stunden gleichsam sich selbst gegenüberzutreten, aus dem Halbbewußtsein des Gewohnten zu

erwachen und mit helleren Augen auf alles Überlieferte und Gewordene zu sehen, diese Fähigkeit muß man behalten. Wer es nicht in diesem Sinne zum Gefreiten bringt, der ist eben nur Gemeiner.

* *
*

Ein gewisses Mißtrauen gegen den Wert einer bewußten didaktischen Methode wird bei manchen praktischen Pädagogen dadurch verursacht, daß sie sehen, wie gerade matte, unsichere Lehrernaturen sich um diese Methode besonders bemühen, natürlich ohne daß ihr ärmliches Wesen dadurch reicher würde. Wer in der Methode erst den Halt sucht, den ihm seine Persönlichkeit nicht giebt, und durch sie eine Einwirkung erstrebt, die er an sich und durch sich selbst nicht zu üben vermag, der freilich wird getäuscht, oder vielmehr er ist schon getäuscht, denn er hat nicht den rechten Beruf ergriffen. Aber den wirklichen Wert der Methode kann man nicht an diesen Typen ermessen, so wenig wie die Kraft von Regen und Sonnenschein an dürrem Holze.

* *
*

Manche echt idealistische Naturen innerhalb des höheren Lehrerstandes wenden gegenwärtig das eigentliche Interesse ihrer Seele fremden, gewiß an sich sehr schätzenswerten, Gebieten zu, der Kunst, der öffentlichen Wohlfahrt, der Politik u. s. w., und finden sich mit ihrer pädagogischen Aufgabe in verhältnismäßig trivialer Weise ab — nur weil sie auf diesem Gebiete in ihren frühen Jahren kein schönes Feuer haben glühen sehen, um sich daran ihrerseits zu entzünden.

* *
*

Auf den älteren Schulmannstypus blickt der schneidige junge Gymnasiallehrer von heute wohl mit Mitleid zurück und schämt sich halb des schlicht komischen Vorgängers. Aber auch ihm wird die Haut allmählich trockener und, wenn nicht in Kleidung und Haartracht, dann doch in Blick und Haltung wird

etwas sich einstellen, was eben seinen Stand und sein regelmäßig Thun wiederspiegelt. Wer sich vor dieser Entwicklung allzu sehr fürchtet, der wäre besser einen andern Weg gegangen. Im ganzen freilich ist es nicht verwerflich, sondern gut, sich möglichst lange daran zu erinnern, daß man fühlen will wie alle ungebrochenen Menschen und dann auch blicken und erscheinen wie diese.

* * *

An ein Lehrerkollegium werde ich oft erinnert, wenn ich ein Orchester beobachte. Nicht indem ich reflektiere, daß hier wie dort viele zusammenwirken, mit verteilten Instrumenten, unter einem Dirigenten, daß sie eine ideale Aufgabe zu lösen haben, und so weiter. In allen diesen Beziehungen ist die Ähnlichkeit mit viel Verschiedenheit durchsetzt. Der Dirigent leitet dort ja nicht so handgreiflich, nicht so unbedingt, die Einheit ist viel lockerer, die Aufgabe nicht so geschlossen, die Technik nicht so fest, das Publikum nicht so interessevoll, und sein Beifall — hier kommen wir in das Gebiet der allergrößten Ungleichheit. Was jene Erinnerung in mir weckt, sind vor allem die Personen, die Typen innerhalb der Gemeinschaft. Manche hangen am Auge des Dirigenten und es ist ihnen ein Herzensanliegen, daß das Ganze gut gehe, andere sehen nur gleichmütig ein wenig hin, so weit es ganz notwendig ist. Mitunter schelten sie in den Pausen halblaut auf ihren Dirigenten, und vielleicht fühlen die jüngsten und untergeordnetsten sich als viel bessere Musiker. Auch sonst pflegt in diesen Pausen etliche persönliche Disharmonie zwischen den zu harmonischem Zusammenwirken Berufenen sich fühlbar zu machen. Doch im ganzen herrscht offenbar viel gute Kameradschaft, trotz der Mischung von Jungen und Ergrauten, von Schlichten und Feinen, von Komischen und Interessanten, nebst Alltäglichen und Hausbackenen. Wahrscheinlich ist auch in den Schlichten oder Komischen viel echter Idealismus gewesen und ist vielleicht unter aller Mühsal und Routine nicht ganz verloren gegangen,

wenn auch die Träume vom Überfliegen der Grenzen des Gewöhnlichen bei ihnen längst ausgeträumt sind und nun von den Jungen, Selbstgewissen weiter geträumt werden. Und wenn auch mit dem öffentlichen Konzert die Tagesarbeit nicht schließt, sondern sich in anderer Form fortsetzt bis spät, der Göttin — Kunst oder Wissenschaft — bleibt wohl doch ein stiller Altar errichtet und dann und wann entsteht eine kleine eigene Komposition, die dann auch besonders gerne gespielt wird, wie man nach selbstverfaßten Lehrbüchern am liebsten unterrichtet.

So wird im langen Leben ein gutes Stück zusammengegeigt, keineswegs immer Neues, sondern viel öfter dasselbe, das man darum doch nicht leid werden darf. Das Ansehen in der Welt ist nicht groß, aber dafür trägt man eine höhere Selbsteinschätzung im stillen Herzen, die verzeihlich sein mag. Wirklich, manchmal steckt in dem unter dem Banne des Taktstocks und der wimmelnden Notenköpfe arbeitenden Orchester mehr Menschenwert als in dem freien, strahlenden, genießenden, anerkennenden oder verurteilenden Publikum.

Druck von Leonhard Simion, Berlin SW.

Druck von Leonhard Simion in Berlin SW.